Niveau(x) d'enseignement: 0 Numéro EDUQ : 6570015
Centre d'intérêt: 755

L'enseignement immersif en français : [Le Canada anglais se dote d'un instrument efficace pour soutenir la gageure du bilinguisme] = The French immersion phenomenon : [English-speaking Canadians come to grips with the country's language duality] / ss. la dir. de H. H. (David) Stern . -- Ottawa : Bureau du Commissaire aux langues officielles, 1984. 73, 71 p. : ill. ; 30 cm.

Titre des couv.: L'enseignement immersif = The immersion phenomenon. Texte en français et en anglais tête-bêche. Publ. comme no 12, hiver 1984 de la revue Language and Society = langue et société. ISSN 0709-7751. Notes bibliogr. à la fin des articles. Dépouillement: L'immersion : une expérience singulière / H. H. Stern -- Une famille se bilinguise / Judy Gibson -- L'enseignement immersif au secondaire / Claire Mian -- Les piliers du nouveau bilinguisme / André A. Obadia -- Et les universités alors / Marjorie Bingham Wesche -- Les systèmes scolaires mis au défi / W. Russell McGillivray -- Trois dans deux / Ellen Adiv -- Un reflet de notre diversité culturelle / James Jones -- A la recherche de l'égalité linguistique / Viviane Edwards -- Tout ce qui brille / Gilles Bibeau -- Faisons le point / Sharon Lapkin et Merrill Swain -- Mais apprenent-ils vraiment le français? / Brigit Harley -- Le pourquoi de la réussite / Stephen D. Krashen -- L'immersion et le pluralisme culturel / Dominique Clift.

Descripteur(s): *Classe d'immersion *Français (Langue) *Langue seconde *Innovation en éducation *Méthode d'enseignement *Primaire (Niveau) *Secondaire (Niveau) *Universitaire (Niveau)

Le présent numéro de la revue #Langue et société## a pour thème unique l'immersion en français. Il comprend quatorze articles qui reflètent non seulement la recherche faite à propos de cette innovation pédagogique, mais aussi l'expérience acquise par les parents, les enseignants, les administrateurs, voire les élèves eux-mêmes. Il s'agit d'une sorte de bilan et d'une interrogation sur les voies de l'avenir. Ce numéro veut aider le lecteur à se former une opinion assez précise de l'immersion au Canada, ainsi qu'à comprendre les réalisations et les possibilités de cet enseignement et les difficultés auxquelles il se heurte. On y note à plusieurs reprises que l'enseignement immersif a, plus que tout autre réalisation, profondément modifié le climat linguistique du Canada au cours des quelques vingt dernières années.

Type de document: r

EDUQ 8570015

LANGUE seconde

12

L'ENSEIGNEMENT IMMERSIF

Le Canada anglais se dote d'un instrument efficace pour soutenir la gageure du bilinguisme

Méthode novatrice d'apprentissage des langues secondes, « l'immersion » a donné naissance à une génération de jeunes Anglophones qui n'ont pas à rougir de leur français. Les voies et les étapes de cette quasi-révolution nous sont ici retracées par des parents, des éducateurs, des administrateurs scolaires et des chercheurs qui ont tous été dans le feu de l'action.

EDUQ 8570015

No 12 Hiver 1984

LANGUE et société revue d'information et d'opinion, est une publication trimestrielle du Commissaire aux langues officielles, Max Yalden. Elle a pour objet d'alimenter la réflexion et de servir de tribune pour l'examen des grandes questions linguistiques qui se posent au Canada et à l'étranger.

Les opinions exprimées ne reflètent pas nécessairement celles du Commissaire et n'engagent que leurs auteurs.

Comité consultatif

Nick Ardanaz
Principal de l'école élémentaire Kennedy, Colombie-Britannique.

Henry Best
Recteur de l'université Laurentienne, Ontario.

Jean-Denis Gendron
Directeur du Centre international de recherche sur le bilinguisme de l'université Laval, Québec.

John Godfrey
Recteur de l'Université de King's College, Nouvelle-Écosse.

John Gray
Chef du bureau d'Ottawa du Globe and Mail, Ontario.

Manon Vennat
Vice-président à l'administration et Chef du contentieux, AES Data Ltée, Québec.

Bernard Wilhelm
Professeur titulaire, Université de Regina, Saskatchewan.

Langue et société est une réalisation de la Direction de l'information du Bureau du Commissaire aux langues officielles. Directrice : Christine Sirois; production : Roslyn Tremblay.

Les lecteurs sont invités à faire part de leurs commentaires et suggestions à la rédaction, à l'adresse suivante : Rédacteur en chef, Bureau du Commissaire aux langues officielles, Ottawa, Canada K1A 0T8, tél. : (613) 995-7717.

Le Bureau du Commissaire se fera un plaisir de fournir des exemplaires gratuits de la revue sur simple demande.

La reproduction des articles est autorisée à condition que la source en soit citée intégralement.

© Ministre des Approvisionnements et Services Canada 1984
Imprimé au Canada ISSN 0709-7751

COMMISSAIRE AUX LANGUES OFFICIELLES
COMMISSIONER OF OFFICIAL LANGUAGES

L'ENSEIGNEMENT IMMERSIF EN FRANÇAIS

Numéro spécial préparé sous la direction du professeur H.H. (David) Stern

L'immersion : une expérience singulière — H.H. Stern — 4

Une famille se bilinguise... — Judy Gibson — 8

L'enseignement immersif au secondaire — Claire Mian — 12

Les piliers du nouveau bilinguisme — André Obadia — 17

Et les universités alors ! — Marjorie Bingham Wesche — 22

Les systèmes scolaires mis au défi — W. Russell McGillivray — 28

Trois dans deux — Ellen Adiv — 32

Un reflet de notre diversité culturelle — James Jones — 35

À la recherche de l'égalité linguistique — Viviane Edwards — 41

Tout ce qui brille... — Gilles Bibeau — 46

Faisons le point — Sharon Lapkin and Merrill Swain — 50

Mais apprennent-ils vraiment le français ? — Birgit Harley — 57

Le pourquoi de sa réussite — Stephen D. Krashen — 64

L'immersion et le pluralisme culturel — Dominique Clift — 68

LANGUE ET SOCIÉTÉ

L'enseignement immersif en français, percée canadienne en didactique des langues

Depuis sa création en 1979, *Langue et Société* a abordé un nombre impressionnant de dossiers. Dans tous les cas, nous nous proposions d'attirer l'attention de nos lecteurs sur la pluralité et la richesse de notre vécu linguistique. C'est pourquoi nous nous sommes efforcés d'être aussi éclectiques que possible.

Nous nous rendons cependant bien compte qu'il est impossible de traiter de certaines questions et réalisations linguistiques dans le cadre d'un, de deux, voire de trois articles. Traiter par exemple de l'enseignement immersif en français supposait bien davantage. Nous avons donc décidé de consacrer ce douzième numéro de *Langue et Société* à cette innovation pédagogique qui, plus que toute autre réalisation, aura sans doute contribué à modifier le climat linguistique au Canada au cours des quelque vingt dernières années.

Aussi sommes-nous très reconnaissants au professeur H.H. Stern d'avoir accepté de le prendre en charge. Ancien directeur du Centre des langues modernes de l'Institut d'études pédagogiques de l'Ontario, expert en didactique des langues étrangères internationalement reconnu et sommité en matière d'enseignement immersif, le professeur Stern a su réunir treize collaborateurs de haute qualité qui nous apportent sur l'immersion autant de points de vue et de perspectives.

Les professionnels du bilinguisme et de la politique linguistique ont sans doute l'impression que l'enseignement immersif en français n'a plus de secrets pour personne. Mais la réalité est tout autre. Malgré son essor remarquable, seul un petit nombre de jeunes y ont accès et pour la plupart des Canadiens – à l'exception de ceux qui sont étroitement liés à l'enseignement des langues – cela relève encore du mystère. Nous espérons que ce numéro contribuera à les éclairer.

Percée canadienne inégalée en didactique des langues, « l'immersion » a attiré chez nous des chercheurs de nombreux pays. Pour les Canadiens, au-delà de sa signification purement pédagogique, l'enseignement immersif aura été une révélation en matière de changement social. Le mérite en est dû non seulement aux parents intéressés et aux associations comme la Canadian Parents for French, mais aux enseignants, aux commissaires d'écoles et aux agents compétents des divers ministères de l'Éducation qui ont eu la sagacité et le courage de s'engager dans cette voie avec un dynamisme impressionnant. Évidemment, ce régime fait l'objet de contestations non dénuées de fondement, que l'on parle de sa valeur pédagogique ou de son efficacité en tant qu'instrument de rapprochement entre les deux communautés de langues officielles. Le professeur Stern en a dûment tenu compte, comme vous le verrez à la lecture de ce numéro. Quoi qu'il en soit, il est indéniable que l'enseignement immersif a profondément modifié le climat linguistique du pays et continuera de marquer la vie de bien des Canadiens.

Puisse ce numéro, qui nous apporte les vues, les réflexions et les conclusions d'un groupe impressionnant de personnes qui ont participé activement à cette expérience, éclairer et aider nos lecteurs.

Maxwell Yalden

Méthode novatrice d'apprentissage des langues secondes, « l'immersion » a donné naissance à une génération de jeunes Anglophones qui n'ont pas à rougir de leur français. Les voies et les étapes de cette quasi-révolution nous sont ici retracées par des parents, des éducateurs, des administrateurs scolaires et des chercheurs.

L'immersion : une expérience singulière

H.H. STERN

Expert en didactique des langues étrangères, reconnu en matière d'enseignement immersif, boursier Killam, conseiller linguistique, **H.H. (David) Stern** est professeur émérite au Centre des langues modernes de l'Institut d'études pédagogiques de l'Ontario. Fondateur du Centre, il en fut directeur de 1968 à 1981. Son dernier ouvrage s'intitule *Fundamental Concepts of Language Teaching*.

Le présent numéro de *Langue et société* a pour thème unique l'immersion en français. Cette forme novatrice d'enseignement bilingue qui a tellement influé, dans notre pays, sur le débat linguistique et le climat socio-politique ne saurait laisser indifférents nos lecteurs qui, sûrement, s'intéressent à la politique des langues, à l'éducation langagière, voire au bilinguisme canadien.

Si l'enseignement immersif résulte d'une situation propre au Canada, sa valeur et sa signification ne connaissent pas de frontières. L'expérience acquise ne pourra que profiter à d'autres collectivités bilingues et à la didactique de l'enseignement des langues secondes un peu partout dans le monde.

« Immersion » est un terme devenu familier pour nombre de familles et d'éducateurs du Canada anglais, mais non sans doute à l'ensemble de nos lecteurs. Aussi convient-il de le définir tout de suite[1].

L'immersion en français a pris naissance dans les systèmes scolaires anglo-canadiens. Elle découle d'un effort résolu pour vaincre les difficultés et les vieilles inhibitions qui y faisaient obstacle à l'acquisition du français. Les classes immersives s'adressent en conséquence aux enfants qui ont l'anglais ou une langue autre que le français pour langue maternelle, et qui sont disposés à faire en français une bonne partie de leurs études, avec l'accord de leurs parents.

Il ne s'agit donc pas d'un cours de français proprement dit, mais d'un programme d'études où sont enseignées en cette langue diverses matières : mathématiques, histoire, arts et éducation physique, par exemple. L'objectif est d'assurer l'acquisition du français par le biais d'autres disciplines plutôt que par un cours de langue classique. Nous examinerons ici l'immersion sous divers aspects, dont l'origine, la clé et l'étendue de ses succès.

L'enseignant : locuteur français d'origine

L'enseignant, d'une manière générale, est un locuteur français d'origine ; sinon, il doit posséder une maîtrise comparable de la langue. Il s'exprime en français, mais demeure bien conscient de s'adresser à des non-Francophones. Il cherche à amener ses élèves en douceur à l'usage du français. En maternelle ou en première année, il est seul à parler en français au début, mais les élèves y viennent dans les contacts avec lui, puis de plus en plus entre eux par la suite. Dans l'immersion dite « totale », qui fait bien entendu exception pour l'anglais comme matière, l'enseignement est dispensé uniquement en français une année entière, voire deux ou trois. Subséquemment, le bilinguisme s'instaure de façon progressive. Dans celle qualifiée de « partielle », les cours en français et en anglais s'équilibrent davantage dès le début.

On trouvera dans l'article de Lapkin et Swain, page 52, un tableau qui illustre trois types classiques d'immersion. L'immersion longue commence à la maternelle, en première ou en deuxième année ; l'immersion de durée moyenne, en quatrième ou en cinquième ; l'immersion courte, en sixième ou en septième. Ces deux derniers cycles sont précédés ordinairement de quelques années d'enseignement traditionnel du français.

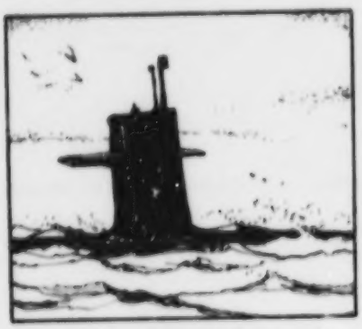
L'enseignement immersif est libre, c'est-à-dire offert comme option parallèlement au cours ordinaire en anglais. Il constitue le plus souvent un cycle particulier dans une

école anglophone. Il y a aussi des « centres d'immersion » dans certaines localités où l'immersion en français occupe tout l'établissement.

La méthode immersive a été mise à l'épreuve en 1965 dans une école de la région montréalaise, la St. Lambert Elementary School, à l'initiative d'un groupe de parents (page 50). Elle s'est répandue dans tout le Canada au cours des dix années qui ont suivi. Le nombre des élèves inscrits atteindrait aujourd'hui les 115 000[2]. (Voir le tableau page 7).

D'autres méthodes plus classiques

Signalons cependant que d'autres méthodes, plus classiques, d'enseignement du français en tant que



L'immersion peut être partielle

matière parmi d'autres se sont également répandues ; elles appartiennent toutes à la catégorie dite « français de base » ou « programme cadre de français ». De fait, la grande majorité des enfants de l'élémentaire et du secondaire s'initient au français de cette façon. De là sans doute le reproche que l'on fait à l'immersion d'avoir introduit un élément d'élitisme dans les écoles canadiennes. On retrouvera ce thème dans quelques articles du présent numéro[3].

Certains systèmes scolaires ont adopté une voie médiane, soit le cours de français enrichi, qui assure en cette langue l'enseignement d'une autre matière, donc un contact plus long avec le français dans une ambiance quasi immersive. Injustement peut-être, le programme cadre de français a souffert dans l'estime publique de la comparaison avec l'immersion. Aussi, l'on s'est demandé récemment s'il ne devrait pas s'accompagner d'activités qui offriraient à tous les élèves quelques-uns des avantages de la méthode immersive, plus fructueuse et plus prestigieuse. Ce n'est cependant pas notre propos dans cette livraison[4].

Ajoutons par ailleurs que les systèmes scolaires francophones n'ont pas, en général, adopté l'immersion pour l'enseignement de l'anglais, langue seconde. C'est que la question linguistique se pose en des termes bien différents pour le Canada français. Deux articles seulement abordent le problème sous cet angle. Il ne faudrait pas en conclure que nous lui accordons moins d'importance qu'aux sujets que nous avons choisi de traiter. L'un fait état, ce qui était prévisible, de l'enseignement immersif au Nouveau-Brunswick ; l'autre, qui couronne ce numéro de *Langue et Société*, nous fait entendre une voix du Québec. Bref, étant donné le thème auquel nous nous attachons ici, la difficile question de la formation langagière des Francophones ne pouvait faire l'objet de toute l'attention qu'elle mérite.

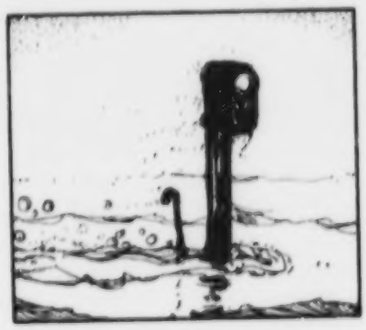
Les mérites et les problèmes

Quoi qu'il en soit, deux décennies d'enseignement immersif nous ont beaucoup appris sur ses mérites et ses problèmes. D'ailleurs, il a fait l'objet depuis ses débuts de beaucoup de recherche — probablement plus que toute autre innovation pédagogique[5].

Pour ce qui est du présent numéro, il reflète non seulement cette recherche, mais l'expérience acquise par les parents, les enseignants, les administrateurs, voire les élèves eux-mêmes. Il s'agit d'une sorte de bilan et d'une interrogation sur les voies de l'avenir.

Judith Gibson, de Vancouver, exprime le point de vue de la mère de famille qui a des enfants en immersion. Claire Mian rend compte de son expérience comme titulaire d'une classe d'immersion dans une école secondaire de la banlieue torontoise. André Obadia, premier président de l'Association canadienne des professeurs d'immersion, expose les difficultés de cet enseignement et de la formation des maîtres. Russell McGillivray se place dans la perspective d'un administrateur scolaire qui s'occupe de l'immersion depuis des années.

Marjorie B. Wesche examine les répercussions de cette méthode sur l'enseignement des langues à l'université. Elle rend compte en outre d'une expérience immersive prometteuse où des Francophones apprennent l'anglais et inversement des Anglophones le français.



... ou totale

Les deux articles suivants portent sur l'application graduelle de cette méthode à d'autres langues. Ellen Adiv, agent de recherche à la Commission des écoles protestantes du Grand Montréal, décrit la double immersion pratiquée par une école de Montréal dans un cadre trilingue. A Edmonton, James Jones, responsable de l'enseignement des langues secondes dans les écoles publiques de la ville, traite de la méthode immersive mise au service des minorités ukrainienne, allemande, hébraïque, chinoise et arabe.

Les retombées socio-politiques de l'immersion prennent de multiples formes dans les divers milieux de ce vaste pays. Viviane Edwards, coordonnatrice des services de langue seconde au ministère de l'Education du Nouveau-Brunswick, fait une

étude des conséquences juridiques, sociales et éducatives de l'immersion dans cette province atlantique officiellement bilingue.

Ce qu'en pensent les universitaires

Nous donnons ensuite la parole à des universitaires connus qui ont réfléchi longuement sur l'immersion. Gilles Bibeau, ne se laissant pas emporter par les courants élogieux, parfois trop empreints d'émotivité, soulève divers points critiques et pose des questions pertinentes qu'on ne saurait éluder. Certains arguments qu'il fait valoir reviennent d'ailleurs chez deux autres spécialistes. Sharon Lapkin et Merrill Swain, chercheurs très en vue depuis nombre d'années en la matière et auteurs récents d'un bilan de dix années de recherche sur l'immersion en Ontario[5], résument leurs principales conclusions et suggèrent de nouvelles interrogations. Leur texte est assorti d'intéressantes observations par des élèves des cours immersifs.

Birgit Harley, partageant peut-être certains doutes énoncés par Gilles Bibeau, se demande dans quelle mesure ces élèves apprennent le français. Elle examine les degrés de compétence atteints par divers groupes d'enfants, mais en s'appliquant sans cesse à demeurer équitable et objective.

Stephen Krashen, spécialiste américain de grand renom en linguistique appliquée, a passé récemment un congé sabbatique à l'Université d'Ottawa. Ayant pu observer de près l'immersion, il en traite dans une perspective internationale et donne une appréciation théorique de sa signification pour la didactique de l'enseignement des langues.

Enfin, Dominique Clift, journaliste et observateur de la vie politique canadienne, expose sa réflexion sur l'enseignement immersif dans le contexte du pluralisme culturel et des tensions entre régionalisme et centralisme qui marquent la vie sociopolitique du Canada contemporain.

Au terme de ce survol, il nous semble que le présent numéro de *Langue et Société* pourra aider le lecteur à se former une opinion assez précise de l'immersion au Canada, ainsi qu'à comprendre les réalisations et les possibilités de cet enseignement et les difficultés auxquelles il se heurte.

NOTES

1. Le sujet a été traité dans le numéro 5 de *Langue et Société* en 1981 sous le titre de « L'immersion linguistique : une expérience pédagogique fascinante », pp. 3-6.

2. Pour l'historique de l'immersion et les recherches à son sujet, voir W.E. Lambert et G.R. Tucker, *Bilingual Education of Children: The St. Lambert Experiment* (Rowley, Mass. Newbury House, 1972), et en particulier l'annexe A « Parents as Change Agents in Education: The St. Lambert Experiment » par O. Melikoff. Pour sa part, H.H. Stern analyse la diffusion que l'enseignement immersif a connue, les années suivantes, dans « French Immersion in Canada: Achievements and Directions », la *Revue canadienne des langues vivantes*, numéro 34, pp. 826-854, mai 1978. Pour une étude plus récente concernant le Canada, voir le numéro de mai 1983 de *Dialogue*, bulletin publié par le Conseil des ministres de l'Éducation (Canada).

3. G.E. Burns et P. Olson ont étudié les incidences sociales des cours immersifs dans une région du Canada, soit le Nord de l'Ontario; voir *Implementation and Politics in French Immersion*, Toronto, Institut d'études pédagogiques de l'Ontario, 1981.

4. Durant les dix dernières années ou à peu près, les mérites et les lacunes du « français de base » du « français enrichi » et de l'immersion en français ont souvent été débattus. Une étude poussée sur ce sujet a été effectuée vers 1975; voir H.H. Stern, M. Swain, R.D. Swain, R.J. Friedman, B. Harley et S. Lapkin, *Three Approaches to Teaching French*, Toronto, Ministère ontarien de l'Éducation, 1976. Voir également « Alternative Programs for Teaching French as a Second Language in the Schools of the Carleton and Ottawa School Boards », préparé sous la direction de B. Harley, et le numéro spécial de la *Revue canadienne des langues vivantes*, novembre 1976. Un récent numéro de *Dialogue*, vol. 2, n° 1, nov. 1983, porte aussi sur le « français et l'anglais de base » au Canada.

5. Pour un compte rendu complet de la recherche sur l'immersion, voir Lambert et Tucker, *op. cit.*, M. Swain et S. Lapkin, *Evaluating Bilingual Education: A Canadian Case Study*, Clevedon, Avon, R.-U., Multilingual Matters, 1982; F. Genesee, « Bilingual Education of Majority Language Children: The Immersion Experiment in Review », *Applied Psycholinguistics*, 1983, numéro 4, pp. 1-46.

6. Voir le titre de l'ouvrage dans la note 5.

Effectifs des programmes d'immersion en français des écoles primaires et secondaires, 1982-1983

Province	Population scolaire[a]	Élèves inscrits	%
Terre-Neuve	142 394	819[b]	0,6
Île du Prince-Édouard	25 203	1 644	6,5
Nouvelle-Écosse	174 505	869	0,5
Nouveau-Brunswick	99 684	8 759[b]	8,8
Québec	136 429[b]	17 472	12,8
Ontario	1 694 528	53 982	3,2
Manitoba	194 287	7 580	3,9
Saskatchewan	200 643	3 287[b]	1,6
Alberta	440 174	12 122[d]	2,8
Colombie-Britannique	498 836	7 756	1,6
Yukon	4 524	128[b]	2,8
Territoires du Nord-Ouest	12 760	102	0,8
MDN (Europe)[c]	2 687	408	15,2
Total	**3 626 654**	**114 928**	**3,2**

a. Ne comprend pas les élèves inscrits dans les écoles où la langue d'enseignement est le français.
b. Données fournies par le ministère de l'Éducation.
c. Les élèves des classes d'immersion du ministère de la Défense nationale du Canada (MDN) sont compris parmi les élèves des provinces.
d. Estimation (60% des cours des écoles où le français est la langue d'enseignement).

Source: Statistique Canada, à moins d'indication contraire.

LANGUE ET SOCIÉTÉ

Programmes d'immersion en français

Nombre d'élèves inscrits aux programmes d'immersion en français, classes où ces programmes sont assurés et nombre d'écoles les dispensant, selon les provinces[a], en 1976-77, 1978-79, 1980-81 et 1982-83.

		Élèves inscrits	Classes	Écoles
TERRE-NEUVE	*1976-1977*	56	M et 1	1
	1978-1979	193	M à 4; 6 à 8	5
	1980-1981	392	M à 5; 7 à 8	5
	1982-1983	319[b]	M à 10	10
ÎLE DU PRINCE-ÉDOUARD	*1976-1977*	304	1 à 3; 7	6
	1978-1979	820	1 à 5; 7 à 9	13
	1980-1981	1 280	1 à 11	14
	1982-1983	1 644	1 à 12	16
NOUVELLE-ÉCOSSE	*1976-1977*	46	P; 6 et 7	2
	1978-1979	363	P à 8	10
	1980-1981	590	P à 7	12
	1982-1983	869	P à 12	15
NOUVEAU-BRUNSWICK	*1976-1977*	2 504	M à 8	32
	1978-1979	3 763	M à 9	35
	1980-1981	5 532	M à 12	47
	1982-1983	8 759[b]	M à 12	81
QUÉBEC[c]	*1976-1977*	d	d	d
	1978-1979	d	d	d
	1980-1981	18 000	M à 11	d
	1982-1983	17 472[b]	M à 11	d
ONTARIO	*1976-1977*	12 363	M à 8	156
	1978-1979	15 042	M à 8	160[b]
	1980-1981	17 119	M à 8	180[b]
	1982-1983	53 982	M à 13	359
MANITOBA	*1976-1977*	1 290	M à 8	14
	1978-1979	2 521	M à 10	21
	1980-1981	4 286	M à 12	32
	1982-1983	7 580	M à 12	50
SASKATCHEWAN	*1976-1977*	338	M à 8	2
	1978-1979	1 208	M à 12	13
	1980-1981	1 603	M à 12	14
	1982-1983	3 287[b]	M à 12	30
COLOMBIE-BRITANNIQUE	*1976-1977*	862	M à 7	10
	1978-1979	2 094	M à 10	24
	1980-1981	4 368	M à 12	45
	1982-1983	7 756	M à 10	72
TOTAL	*1976-1977*	**17 763**		**233[e]**
	1978-1979	**26 004**		**281[e]**
	1980-1981	**53 170**		**335[e]**
	1982-1983	**102 168**		**633[e]**

a *L'Alberta, qui ne différencie pas les programmes d'immersion en français des programmes destinés aux Francophones, n'apparaît pas dans ce tableau.*

b *Données fournies par le ministère de l'Éducation.*

c *Comme dans les autres provinces, les programmes d'immersion en français s'adressent exclusivement aux enfants de langue maternelle autre que le français.*

d *Les données ne sont pas disponibles.*

e *Ne comprend pas le Québec.*

Source: Statistique Canada

Bien qu'impressionnée par les progrès de ses deux enfants, une mère de Port Coquitlam, en Colombie-Britannique, met en garde parents et enseignants contre la complaisance. À ses yeux, l'enseignement immersif n'est pas encore la panacée.

Une famille se bilinguise...

JUDY GIBSON

Judy Gibson est membre fondateur et ancienne présidente de la section de Canadian Parents for French de Colombie-Britannique et a été, de 1978 à 1981, membre du Conseil national d'administration. On lui doit quelques articles sur les programmes de français obligatoire et les programmes d'immersion en français, qui ont paru dans les publications de l'association.

Depuis sept ans l'immersion fait partie de notre vie. En effet notre petite famille s'y est fait comme d'autres s'habituent aux cours de musique, aux récitals et aux séances matinales d'entraînement au hockey.

Mon mari et moi avons été mis sur la piste de ce régime pédagogique par une voisine enthousiaste. Elle nous a expliqué que les élèves apprenaient le français sensiblement de la même façon qu'ils acquièrent leur première langue, c'est-à-dire en s'en imprégnant auditivement et en en faisant usage dans le quotidien. De la maternelle à la deuxième année toutes les matières sont enseignées en français; il en est de même pour la troisième année sauf en ce qui a trait à la langue maternelle (soit l'anglais). De la quatrième à la douzième année (secondaire V) la moitié du programme est dispensé en français. Cela nous semblait une méthode beaucoup plus naturelle et surtout moins pénible pour acquérir une langue seconde que la traditionnelle demi-heure quotidienne qui ne nous avait légué à mon mari et moi que les rudiments de la grammaire française. Il va donc sans dire que notre habileté à converser dans la langue de Molière était quasi nulle . . .

Lorsque notre fille, Erin, nous a demandé de fréquenter la même école que son amie Julia où elle pourrait apprendre des chansons françaises, car elle en connaissait *déjà* la version anglaise, nous avons commencé à songer sérieusement à l'inscrire à un cours immersif. Au cours d'une réunion d'information publique nous avons pris connaissance des résultats positifs de recherches effectuées à l'échelle nationale et avons appris que notre district scolaire n'en était pas à ses premières armes dans le domaine. Rassurés, nous avons décidé de tenter l'expérience.

La connaissance d'une langue seconde, surtout sans contrepartie négative, serait sans conteste un avantage pour nos enfants. Qu'ils en fassent usage pour travailler, pour voyager ou simplement pour avoir accès à un éventail plus vaste de documentation et d'oeuvres littéraires, Erin et son jeune frère Garth auront acquis une compétence précieuse. Nous espérions aussi que ce « bain de culture étrangère » stimulerait leur curiosité et leur apprendrait la tolérance et la compréhension d'autrui. Si nous n'avions pas les moyens de voyager, nous pourrions au moins leur ouvrir une fenêtre sur le monde.

La motivation des parents

Les facteurs qui incitent les parents à inscrire leurs enfants en classe d'immersion longue sont nombreux. Le plus évident est le désir, pour une raison ou une autre, de voir son enfant développer sa compétence en français, mais c'est rarement le seul motif. Certains craignent que la maternelle traditionnelle ne pose aucun défi pour un enfant de cinq ans qui sait déjà lire. D'autres croient qu'elle ne présentera aucun intérêt après deux ans de prématernelle.

Nombre de parents sont aussi convaincus que les élèves des écoles secondaires n'acquièrent pas des capacités d'expression et de développement suffisantes. Peu disposés à envoyer leurs enfants à l'école privée, ou étant dans l'impossibilité de le faire, ils profitent d'un programme offert dans le cadre du système public, qui, de par sa nature, devrait mettre l'accent sur ces aspects de l'enseignement. Quelques familles préféreraient que leurs

LANGUE
DISCUSSION

enfants apprennent la langue ancestrale, par exemple l'allemand ou le japonais. Si de tels cours ne sont pas dispensés, alors le français fera l'affaire. La connaissance d'une autre langue, quelle qu'elle soit, est utile. Qui sait ? Peut-être ces enfants seront-ils encouragés à acquérir une troisième, voire une quatrième langue.

Dans bien des cas la maternelle est perçue comme une période d'essai. Après tout, l'enfant peut toujours être inscrit dans un programme anglais traditionnel à la fin de l'année, et ce sans problème.

Au mois de mars toutefois, il suffit en général d'une heure passée en compagnie des élèves pour convaincre le

Erin et Garth

plus sceptique des parents de l'utilité des cours immersifs. Dans certains cas, comme celui de mon mari, cela peut même être une leçon d'humilité. Alors que les enfants répondaient au professeur spontanément et convenablement, tantot en anglais tantôt en un français aux accents plein de charme, force lui était de constater qu'*il* n'avait pas, pour sa part, compris un seul mot de ce qu'elle avait dit. Peu importe leurs attentes initiales, à la fin de la première année la majorité des parents souhaitent que leurs enfants continuent leur apprentissage rapide et apparemment sans effort du français.

Si nos enfants ont la chance de participer à cette expérience, c'est que nous étions au bon endroit au bon moment. Deux ans auparavant, soit en 1974-1975, le centre d'immersion le plus près était à 20 kilomètres de la maison, dans le même district scolaire mais dans une autre municipalité. A l'époque, en Colombie-Britannique, l'enseignement immersif était dispensé dans seulement six écoles, soit dans les districts de Vancouver, Victoria et Coquitlam.

C'était d'ailleurs une denrée tout aussi rare dans les autres provinces. Etant donné que les chances que des voisins nous renseignent sur l'immersion étaient très minces et toute aussi mince la probabilité que le dossier d'information d'ailleurs incomplet, vienne à notre attention (on pouvait se le procurer le jour des inscriptions à la maternelle soit au comptoir, soit auprès du directeur à condition d'en connaître l'existence), Erin et Garth auraient très bien pu être unilingues par défaut.

Les classes immersives en français au Canada ont vu le jour — à la demande et à l'instigation des parents et non des enseignants — dans le milieu des années 60. Depuis le programme n'a cessé de s'étendre, essor qui est, dans une large mesure, attribuable aux efforts des parents membres de l'association des Canadian Parents for French (CPF).

A la recherche de la qualité

Créée en mars 1977 par 35 parents des quatre coins du pays, la CPF est une association bénevole qui regroupe plus de 6 500 familles travaillant à accroître les possibilités d'apprentissage du français langue seconde, qu'il s'agisse de cours de français de base ou enrichi, de régimes d'enseignement immersif ou d'activités hors programme.

La CPF travaille aux échelons national, provincial et local pour garantir que des programmes de qualité supérieure seront accessibles aux élèves éventuels de cours immersifs. Malgré le succès phénoménal de la méthode immersive, nombre de commissions scolaires refusent de l'adopter. Mais aujourd'hui, grâce à la CPF, les familles qui s'y intéressent ont à leur portée documentation et témoignages. Conférences, colloques et manuels offrent aux parents (et aux enseignants) des résultats de recherches, des statistiques, des renseignements pratiques et, surtout, le soutien moral dont ils ont besoin.

Notre famille a découvert les bienfaits de l'immersion par hasard. Mais aujourd'hui notre bibliothèque locale et notre centre de loisirs affichent en français l'horaire des contes, des cours d'artisanat et même du hockey intérieur. Initiative que nous devons à notre section des Canadian Parents for French. Des parents ayant des enfants en classe immersive prennent la parole aux réunions organisées par les prématernelles en coopérative et le district scolaire. Les écoles, les cliniques et les « comités d'accueil » diffusent tous de l'information sur l'immersion. Des articles traitant de ce sujet sont publiés dans la presse locale. Il est difficile de trouver un parent au sein de notre collectivité qui ne soit pas au courant du programme. Grâce aux efforts de la CPF, des Canadiens de toutes les couches de la société sont maintenant renseignés sur le programme de cours immersifs en français.

Nous avons inscrit Erin à ce programme en nous appuyant sur le résumé des recherches effectuées, la recommandation d'une voisine et l'intime conviction qu'elle en bénéficierait. Maintenant, avant de prendre une décision, les parents peuvent consulter un ouvrage publié par la CPF et intitulé *So You Want Your Child to Learn French!* Une fois leurs enfants inscrits en classes immersives, ils peuvent obtenir la brochure *How To Be an Immersion Parent*. Ils recevront aussi des bulletins les tenant au fait des nouveautés, des résultats de recherches et leur proposant des idées et des activités enrichissantes hors programme. Lorsqu'une famille déménage elle peut recourir à l'annuaire de la CPF pour trouver une nouvelle école.

Il va sans dire que la demande croissante pour les cours immersifs en français découle de leur succès.

LANGUE

La publicité du bouche à oreille est encore la meilleure. La création d'un groupe de soutien national comme les Canadian Parents for French n'a fait qu'accélérer le processus, permettant ainsi à des milliers de familles de faire un choix averti — car elles ont bel et bien le choix.

Régime pour parents énergiques

La décision d'inscrire Erin et Garth au programme de cours immersifs a changé nos habitudes. Par exemple, l'école qu'ils fréquentent est à plus de trois kilomètres de la maison. Lorsque Garth était à la maternelle, je devais faire l'aller et le retour trois fois par jour. En septembre Erin devra prendre deux autobus pour se rendre à l'école secondaire offrant ce régime pédagogique. Mais je connais des parents qui voyagent quinze fois plus loin, jour après jour, année après année, parce qu'ils tiennent à ce que leurs enfants apprennent le français. Et que dire de ceux qui ont des enfants dans trois écoles différentes.

Les transports ne facilitent pas les activités parallèles au programme. Néanmoins, mes enfants déjeunent avec leurs camarades de classe et participent aux activités prévues pour l'heure du midi. Ils rencontrent des enfants du voisinage aux réunions des guides et aux matchs de soccer. Ils ont des copains dans les quatre coins de la ville — amis non seulement parce qu'ils sont voisins mais parce qu'ils ont des intérêts communs. Il va sans dire que le kilométrage de la voiture et le nombre d'enfants invités aux anniversaires s'en trouvent accrus. L'immersion n'est certes pas un régime pour les parents paresseux !

Non plus est-il pour ceux qui manquent d'assurance. Il peut être décourageant d'être repris, patiemment mais fermement, par un enfant de six ans lorsqu'on tente de faire valoir un français légèrement « rouillé ».

Les devoirs peuvent aussi poser un problème : une équation est une équation, mais une règle de grammaire . . . Il est très étrange de devoir recourir au professeur pour comprendre sa conversation avec votre enfant.

Nous tentons de multiplier les contacts avec le milieu francophone en dehors des heures de cours : camps d'été, cinéma, pièces pour enfants et Francofête. Nous encourageons Erin et Garth à choisir des livres français, sans trop de succès je dois dire. Ayant appris à lire dans les deux langues à quelques semaines d'intervalle, le vocabulaire anglais leur est beaucoup plus familier. Toutefois ils ont vite fait de comprendre que je suis plus tolérante dans le cas d'émissions de télévision en français, qu'il s'agisse de dessins animés ou de la *Patrouille du Cosmos*.

Du tic

... au tac

Enrichissement pour la famille

Le fait d'avoir des enfants en classe d'immersion incite de nombreux parents à prendre des cours de français. Le rendement de l'enfant ranime leur désir d'acquérir une langue seconde. Certains parents veulent aider avec les devoirs. Un nombre croissant d'Anglophones, qui en d'autres circonstances n'auraient pas été tentés de le faire, ont des échanges avec des Francophones et participent à des événements culturels français (les enfants font souvent office d'interprètes). Le résultat : un enrichissement pour toute la famille.

Le fait d'avoir des frères ou des sœurs dans des écoles anglophones ne semble pas favoriser un climat de tension ou de rivalité. Dans bien des cas, ces enfants sont incités à s'inscrire en immersion courte.

Contrairement à ce que l'on pourrait penser, les conflits dans la cour d'école sont rares. Les établissements qui offrent à la fois des programmes traditionnels et des cours immersifs (communément appelées écoles à deux régimes pédagogiques) font des efforts pour intégrer les deux groupes par le biais d'une participation mixte à des assemblées, des excursions et des clubs. Nombre de directeurs reconnaissent l'opportunité de favoriser coopération et bonne entente entre les deux groupes « distincts ». Les élèves du programme immersif eux-mêmes s'efforcent de créer un climat harmonieux. Erin dit qu'ils ne parlent pas français à la récréation afin de ne pas être impolis envers ceux qui ne comprennent pas la langue. Aux railleries de « French Fries » ils répondent gaiement par « English Muffins ».

Les élèves et diplômés du secondaire qui ont participé à un programme d'immersion longue referaient l'expérience et n'hésitent pas à le recommander. Ils auraient aimé voir plus de sujets enseignés en français et discuter plus souvent avec des Francophones. Leurs commentaires viennent étayer les préoccupations exprimées par de nombreux parents quant à l'avenir du programme.

Voici quelques-unes des mesures qui *s'imposent* :

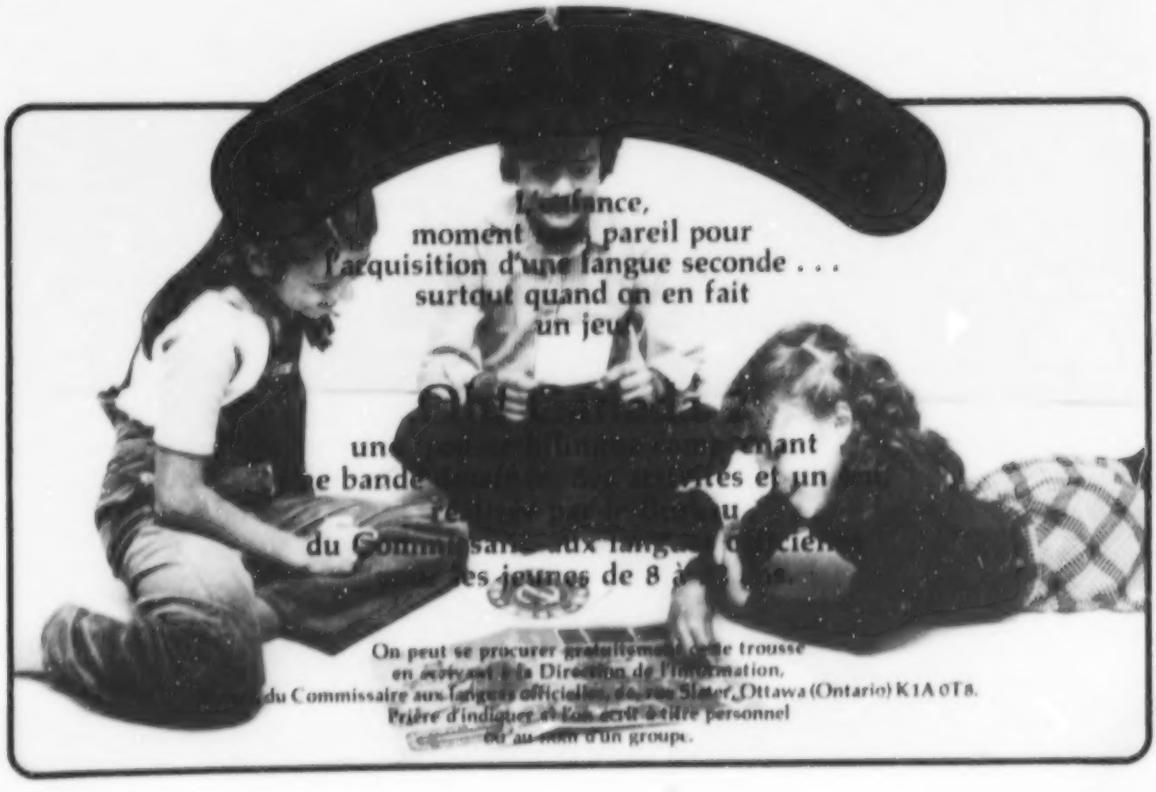
- fixer des objectifs précis et mesurables pour les cours immersifs aux fins de recherche et de prise de décision;

LANGUE
BIBLIOTHÈQUE

- établir les conditions optimales pour la formation linguistique, y compris les méthodes pédagogiques, le nombre et la nature des sujets à être enseignés en français et le contexte scolaire (à deux régimes pédagogiques ou en immersion totale);
- former un nombre suffisant de professeurs compétents;
- assurer l'accès à des services orthopédagogiques comme à des activités enrichissantes;
- éliminer les listes d'attente, les loteries et toutes autres formes de contingentement dans les cas où l'accès au cours immersif est restreint;
- élargir l'éventail des sujets enseignés en français au secondaire;
- convaincre les universités de dispenser certains cours en français;
- obtenir des gouvernements fédéral et provinciaux un engagement à long terme en matière d'immersion;
- accroître les possibilités d'interaction de nos enfants, surtout ceux de la sixième à la douzième année, avec des Francophones par le biais d'échanges ou d'autres activités hors programme intéressantes et stimulantes.

Aujourd'hui, c'est précisément le succès phénoménal de l'enseignement immersif qui risque de nuire à son progrès. En effet, parents et enseignants, favorablement impressionnés, pourraient très bien relâcher leur vigilance et perdre de leur zèle. Nous devons insister pour que la qualité et le pourcentage d'enseignement en français soient maintenus, voire accrus, et surtout ne consentir à aucun compromis soi-disant opportun qui saperait éventuellement le dynamisme du programme. Des groupes comme les Canadian Parents for French doivent demeurer actifs et prévenir les dangers très réels de la suffisance. Si les cours immersifs continuent à satisfaire aux critères stricts que nous imposons, peut-être léguerons-nous à nos petits-enfants le don d'une langue seconde.

Et mes enfants alors ? Erin, 12 ans, veut apprendre l'espagnol. Elle envisage une carrière d'agent de bord ou de guide où elle pourra se servir des trois langues. Garth, 9 ans, a l'intention de devenir programmeur et songe à élaborer des programmes spécialement conçus pour les classes immersives. Dans un avenir plus rapproché, ils espèrent économiser suffisamment d'argent pour amener leurs parents visiter le Québec, où ils seront sans doute d'excellents guides et interprètes.



Le programme immersif du Lawrence Park Collegiate a été établi avec soin et, si la dotation des postes d'enseignants fait encore problème, les difficultés de croissance ont bel et bien été surmontées.

L'enseignement immersif au secondaire

CLAIRE MIAN

Née en Égypte de parents italiens, **Claire Mian** a appris le français, l'italien et l'anglais dès son enfance. Diplômée de McGill et de l'Université de London, elle a enseigné à l'Université de Montréal avant de joindre le personnel du Lawrence Park Collegiate Institute en 1975. Elle a été chargée de cours dans les programmes de français langue seconde à l'Université de Toronto et à York.

Toronto ne compte, à l'heure actuelle, qu'une école secondaire offrant l'immersion en français, le Lawrence Park Collegiate Institute, situé dans le secteur nord de la ville. C'est le prolongement du programme d'immersion longue que le conseil scolaire de Toronto a amorcé à l'école primaire locale en 1971, en réponse aux demandes pressantes de parents.

Lawrence Park est un quartier de classe moyenne, largement anglo-saxon, qui peut sembler de prime abord se prêter mal à une initiative du genre. Pourtant, bien informée, cette communauté a très rapidement perçu les avantages du bilinguisme. Elle a compris aussi, forte de l'expérience de Montréal et d'Ottawa, que l'acquisition d'une langue seconde devait commencer tôt et se faire d'une façon intensive. Motivés par des facteurs politiques aussi bien que personnels, ces parents ne pouvaient ignorer que le bilinguisme pouvait bien devenir une condition d'accès au marché du travail canadien. Ils estimaient aussi que l'acquisition de l'autre langue officielle servirait à préserver l'unité canadienne et contribuerait à l'épanouissement personnel. Le programme fut donc ouvert à tous les enfants de la collectivité, sans la moindre sélection.

Mais quel était le bagage français des élèves acceptés à l'école secondaire offrant l'immersion en français. Les trois premières années, le cours suivi à l'élémentaire s'était déroulé exclusivement en français ; en quatrième, 40 minutes étaient consacrées chaque jour aux disciplines langagières en anglais ; en cinquième, on passait à 60 minutes. La place de l'anglais s'élevait progressivement à la moitié de la journée de la sixième à la huitième. A leur entrée à l'école secondaire, les élèves possédaient donc en général les capacités suivantes :

- bonne compréhension orale leur permettant de saisir les énoncés français dans beaucoup de matières ;
- facilité d'expression orale, malgré certaines inexactitudes ;
- compréhension de textes pouvant être fort complexes et porter sur des sujets très divers. Aptitude à lire des nouvelles et des romans de difficulté moyenne ;
- aptitude à composer, à prendre des notes et à faire des résumés, malgré certaines erreurs ;
- connaissance de certains aspects culturels de la France et du Canada français, et réceptivité à l'égard des Francophones.

De plus, les enfants désiraient ardemment apprendre le français, ce qui en faisait d'excellents sujets. Ils manifestaient une énergie et une créativité débordantes... et épuisantes. Comme à l'école primaire on avait attaché beaucoup d'importance à l'écoute et à l'expression, les élèves étaient particulièrement forts à l'oral. Il s'agissait donc, au secondaire, de développer leur aptitude à lire et à écrire, et de pousser leur compétence générale pour qu'ils soient bilingues au terme du cours.

Les matières enseignées en français

Lawrence Park a établi avec soin son programme immersif. Quatre critères ont été retenus pour déterminer

les matières à enseigner en français : les voeux des élèves et de leurs parents, exprimés lors de sondages et de réunions publiques, les résultats de travaux de recherche, les modèles observés dans les systèmes scolaires d'Ottawa-Carleton et les ressources humaines de l'établissement. Les élèves de la première vague et leurs parents ont réclamé instamment le maximum de français possible, point de vue appuyé par la recherche. Toutefois, l'expérience acquise dans la région d'Ottawa avait appris aux administrateurs que, même si les familles avaient d'abord souhaité que presque toutes les matières fussent enseignées en français, les élèves hésiteraient à suivre plus de trois ou quatre cours dans la langue seconde pendant une année, ce nombre tombant même à deux dans les classes supérieures. Quant aux ressources humaines, elles demeurent l'élément le plus difficile à prévoir et à maîtriser.

L'immersion était une innovation pour Lawrence Park, mais non les cours spéciaux de français. En effet, quatre ans plus tôt, l'école avait mis sur pied un programme de français enrichi, qu'on pourrait aussi qualifier d'immersion « partielle courte » ; cela avait créé un précédent en incitant d'autres services que celui des langues modernes à s'intéresser à l'enseignement du français. Pour le ministère de l'Éducation, les programmes « enrichis » n'exigent l'enseignement que d'une seule *autre* matière en français ; alors que dans le cas de l'immersion, il y a partage à égalité entre les deux langues. L'obligation d'offrir quatre cours en français à chaque niveau aurait eu des répercussions profondes sur la structure d'une école secondaire anglaise. Le programme d'immersion fut donc organisé comme suit : en neuvième année, les élèves étudiaient le français, l'histoire et les mathématiques, les arts étant facultatifs. Dans le premier groupe, 75 pour cent des élèves ont suivi les quatre cours en français. En 1982, l'école en a ajouté un cinquième, facultatif également, soit l'éducation physique et l'hygiène. En dixième, les élèves devaient étudier le français, l'histoire *ou* la géographie, les mathématiques, l'option éducation physique et hygiène étant ajoutée en 1983. En onzième, les matières à étudier seraient le français, l'histoire ou la politique, les mathématiques *ou* la physique, et en douzième, le français, l'histoire et les mathématiques *ou* la chimie. En treizième, l'école offrirait le français et l'histoire, mais à titre facultatif. Cette structure était nouvelle pour le secondaire et malgré sa conformité aux voeux exprimés par les élèves et aux exigences linguistiques du programme, elle présentait des inconvénients, sur lesquels nous reviendrons plus tard. À la fin de la douzième, les élèves devaient recevoir un certificat de bilinguisme, délivré par le conseil scolaire de Toronto, attestant qu'ils avaient obtenu 12 crédits dans des cours donnés en français sur les 27 exigés pour le diplôme d'études secondaires de l'Ontario. On s'inspirait ainsi d'Ottawa en attribuant aux élèves un symbole de réussite.

Les cours de français et de sciences sociales inclus dans le programme étaient qualifiés d'« enrichis », en raison de la quantité et de la qualité du travail attendu des élèves. En mathématiques, les élèves n'avaient accès au cours enrichi que si le justifiaient leurs connaissances de la matière, et non seulement leur compétence en français. Pour les arts, ainsi que pour l'éducation physique et l'hygiène, on n'a pas senti la nécessité d'une désignation spéciale. Autre point à noter : pour les cours facultatifs et le cours de sciences sociales au niveau supérieur, les élèves en immersion devaient se mêler à ceux du cours de français enrichi. Sinon idéale du point de vue linguistique, cette solution permet de remédier au problème des classes peu nombreuses et de mêler socialement les deux groupes. Elle a sûrement amélioré les résultats des élèves du cours de français enrichi.

Les défis à relever : multiples et difficiles

Les principaux défis qu'ont posés la création et l'expansion du programme immersif ont été l'établissement des cours, le financement et la dotation des postes d'enseignants. Le ministère n'avait, par exemple, pas de guides pédagogiques à proposer pour les cours immersifs de français. Les enseignants de Lawrence Park ont donc effectué des recherches à Ottawa, à Montréal et à l'école secondaire Étienne-Brûlé de North York ; ils ont passé beaucoup de temps à observer leurs futurs élèves pendant que ces derniers étaient en septième et huitième année et ils ont discuté avec les professeurs et avec des conseillers du conseil scolaire de Toronto. Enfin, ils utilisèrent des périodes libres supplémentaires pendant l'année et signèrent des contrats à court terme d'établissement de programmes pour rassembler pendant l'été tous les éléments qu'ils avaient réunis, les adapter et concevoir des programmes acceptables.

Le cours immersif de français comprend plusieurs éléments : langue et grammaire, littérature, culture, exercices audiovisuels et lectures libres. Les trois premiers occupent les deux tiers des cours, tandis que les deux autres se déroulent en dehors des heures de classe, parallèlement à d'autres cours et activités. C'est ainsi que les élèves ont formé un groupe de conversation française et un ciné-club, assistent à des pièces de théâtre et mangent dans des restaurants français ; ils participent à toutes sortes d'échanges, pendant l'année scolaire et l'été, avec des jeunes du Québec, de Suisse et de France; enfin, l'établissement emploie des moniteurs/monitrices pour leur faire faire des exercices supplémentaires de conversation française. Une caractéristique du cours est que l'on utilise le français comme s'il s'agissait de la langue maternelle des élèves. On n'y parle jamais anglais et la difficulté des romans lus et des compositions demandées équivaut à celle des cours de langue et de littérature anglaises du même niveau. Élèves et professeurs communiquent toujours entre eux en français, en classe ou à l'extérieur.

En ce qui concerne l'histoire et les autres sciences sociales, l'on pouvait s'inspirer des guides pédagogiques du ministère, mais il s'agissait de trouver des textes et du matériel audiovisuel qui respectent celles-ci et

correspondent au niveau de compétence en français des élèves. Depuis deux ou trois ans, l'on trouve beaucoup plus de livres d'histoire en français, ce qui signifie que les professeurs ne sont plus obligés, comme auparavant, de rédiger leurs textes. Mais étant donné le rythme auquel sortent les publications et l'expérience que nous accumulons, il faut constamment effectuer des mises à jour.

Principales pierres d'achoppement

Ce facteur et les frais de démarrage élevés du programme font de l'immersion une entreprise coûteuse. Après avoir entendu pendant quatre ans des demandes de fonds accrus pour le programme de français enrichi, le conseil scolaire se montre désormais relativement généreux, spécialement pour la création de classes nouvelles. Mais ce n'est que cette année, au moment où le premier groupe d'élèves en immersion entre en douzième, que l'on a adopté une formule souple et à long terme. La principale pierre d'achoppement a été la définition d'une « classe ». Pour le conseil, cela désigne simplement un groupe d'une trentaine d'élèves. Mais selon l'école, il faut multiplier ce nombre par le nombre de matières enseignées, chacune exigeant des textes et du matériel audiovisuel spéciaux. Il a aussi fallu obtenir des fonds pour la Bibliothèque et le Centre de ressources qui mettent à la disposition des élèves la documentation nécessaire pour leurs travaux de recherche et des livres pour leurs loisirs.

La dotation des postes constitue une préoccupation constante. Les autorités se sont demandé s'il fallait exiger des enseignants à la fois Francophones et spécialistes. Évidemment, l'idéal eut été qu'ils possèdent ces deux qualités, mais il fallait tenir compte de la réalité ontarienne. Elles ont donc décidé de réclamer que seuls les professeurs de français soient francophones, les autres devant être spécialisés dans leur domaine et maîtriser le français presque comme les locuteurs d'origine. La première année du programme, les professeurs de français, d'histoire et d'arts se trouvaient déjà à l'école : les deux premiers avaient été embauchés pour enseigner dans le programme de français enrichi, et le troisième — qui avait appris le français par lui-même — avait par la suite manifesté le désir de se joindre au programme.

Le professeur de mathématiques avait été muté d'un autre poste au sein du conseil scolaire. Dans les deux ou trois années qui ont suivi, plusieurs autres personnes ont été affectées au programme, de sorte que maintenant 12 enseignants sur 75 y sont rattachés, bien que seulement deux travaillent exclusivement en français. Ces personnes faisaient déjà partie de l'effectif ou encore ont été embauchées pour combler des vacances créées par suite de mutations, de départs ou de promotions. Le corps

En matière d'immersion

enseignant du programme d'immersion de Lawrence Park, dont 50 pour cent est francophone, est maintenant devenu un groupe cosmopolite qui comprend des collaborateurs originaires de France, du Québec, du Nouveau-Brunswick, de l'Ontario, d'Égypte, de Grèce et d'Italie.

Il ne fait aucun doute que la superposition des programmes d'immersion et de français enrichi a transformé l'école. Les enseignants qui n'y participaient pas directement ont fait preuve d'une tolérance empreinte de réserve. Ils s'inquiétaient en effet pour leurs emplois et craignaient que la taille réduite des classes et le caractère facultatif de certains cours du programme immersif ne limitent les cours facultatifs anglais à un créneau réduit avec des effectifs beaucoup plus nombreux. Ils accusaient souvent le programme d'être élitiste et prétendaient que, dans certains cas, l'apprentissage de la matière serait sacrifié en faveur de l'acquisition du français. Mais c'est la sécurité d'emploi qui suscitait de toute évidence les plus grandes craintes. Les administrateurs de l'école ont eu beau déclarer à maintes reprises que l'expansion se ferait autant que possible au fur et à mesure qu'il y aurait des postes disponibles, chacun savait que les mouvements de personnel ne se produisent pas exactement dans les domaines voulus. Il n'existe pas de solution toute faite pour ce problème ; cependant, un effort de planification à long terme, attentif et pondéré — incluant le recyclage des enseignants désireux de se perfectionner en français — a permis jusqu'ici de perturber le moins possible le personnel.

L'établissement de l'horaire : de la pure acrobatie

Préoccupation primordiale, l'établissement des horaires a tenu parfois de la pure acrobatie, étant donné les quelque 150 matières offertes. L'élève en immersion qui devait prendre de trois à cinq cours facultatifs (dont plusieurs n'étaient donnés qu'une fois par jour) était assez limité dans l'agencement de ses autres cours. Ce manque de souplesse s'est évidemment répercuté sur les élèves du programme anglais régulier. On a ajouté 0,5 enseignant à la formule de dotation et cela a pallié la difficulté, sans toutefois l'éliminer. Outre le jonglage difficile avec les cours, l'administration, le service d'orientation et les secrétaires de l'école ont dû apprendre un vocabulaire et tout un ensemble de règles ayant trait aux cours requis. Pour tenter d'aider les intéressés, on a nommé un coordonnateur des programmes de français chargé de faciliter les rapports entre l'administration, les divers départements offrant des cours en français et les élèves.

Quant à l'accusation d'élitisme, elle est assez difficile à réfuter et est peut-être en partie fondée pour l'instant. Mais, compte tenu de la

croissance phénoménale des programmes immersifs dans toutes les couches socio-économiques de la ville et de la province, elle sera de moins en moins justifiable. Enfin, peu de personnes ont exprimé la crainte que les matières enseignées en français ne soient pas bien transmises; d'ailleurs, il aurait été assez facile de dissiper cette crainte puisque les programmes ont été établis par des spécialistes, sous la surveillance de chefs de départements et suivant les lignes directrices prescrites. De plus, des examens communs administrés tant aux élèves en immersion qu'aux autres ont démontré que dans les cours immersifs, le français était essentiellement la langue d'enseignement et ne constituait pas le sujet de chaque cours.

Les préoccupations du corps enseignant rattaché au programme étaient d'un autre ordre. Les professeurs s'interrogeaient sur le lien entre la grammaire, la littérature et la culture dans les cours de français et sur le rapport entre ceux-ci et toutes les autres matières. Ils se lançaient dans de longues et parfois pénibles discussions sur le choix des romans à chaque niveau : comment trouver des textes rédigés dans une langue acceptable et présentant des thèmes intéressants et valables ? Comment trouver l'équilibre entre les littératures française et canadienne-française, moderne et classique ? Pourquoi *Eugénie Grandet* déplaisait-il aux élèves de 9e tandis que *Le Cid* faisait les délices de la 11e ? Les erreurs que persistent à faire les élèves sur certains points de base, surtout à l'écrit, tracassent aussi les enseignants.

Il est à notre avis exagéré d'affirmer, comme les détracteurs des programmes d'immersion, que les élèves apprennent à y massacrer la langue au nom du bilinguisme « fonctionnel » ; mais nous n'allons pas prétendre avoir trouvé la formule qui assure à la fois la spontanéité et la correction de l'expression.

Le problème le plus épineux est celui de l'évaluation. Nous avons mis au point, pour nos propres fins, des méthodes qui tiennent compte des objectifs, du contenu et des méthodes du cours, et les notes données revêtent une signification véritable pour les élèves et leurs parents. Il s'agit maintenant que ces notes soient comprises par les milieux extérieurs, par exemple par les responsables de l'admission dans les universités. On nous accuse à tort de gonfler de 10 à 15 pour cent les notes des élèves en immersion. Pourtant, l'université ne se donne même pas la peine, dit-on, de prendre connaissance de nos rapports sur la nature des cours. Se pourrait-il que ces élèves soient pénalisés pour avoir suivi un programme plus exigeant ? Il est intéressant de noter que les Canadian Parents for French ont organisé récemment une conférence en Ontario sous sur le thème de l'enseignement universitaire bilingue pour les Anglo-Ontariens. Ce n'est que lorsque les universités auront établi leurs propres programmes immersifs que l'on commencera à se rendre compte des réalisations de nos diplômés.

Le personnel du programme immersif s'est aussi demandé si les cours donnés en français étaient les bons et s'ils suffisaient. Le contenu linguistique des cours d'art et d'éducation physique est-il acceptable ? Il semble, d'après nos observations, que nous ayons réussi, jusqu'ici, à faire en sorte que les cours demeurent intéressants tout en ayant un plus grand contenu linguistique que leurs équivalents anglais. Faut-il enseigner les mathématiques et les sciences en français alors que l'anglais devient de plus en plus la langue internationale de la technique ? Encore une fois, il semble, d'après nos observations, qu'il se fasse un grand transfert de terminologie entre l'anglais et le français, mais les élèves eux-mêmes ont tendance à ne pas prendre ces matières en français en 11e et 12e années. Pour ces raisons, et d'autres encore, il faudra de toute évidence réexaminer le programme, puisque la première promotion va bientôt être diplômée.

Comme experts, les professeurs d'immersion ont par ailleurs une tâche très lourde. Ils doivent dans l'ensemble préparer plus de cours et d'examens que leurs collègues. En outre, l'école accueille fréquemment des visiteurs et reçoit de nombreuses demandes de résumés de cours et de matériel de la part d'autres établissements et de conseils scolaires. Les parents manifestent aussi beaucoup d'intérêt et exercent parfois de fortes pressions parce que leurs enfants sont dans un programme expérimental : ils veulent être rassurés, c'est bien compréhensible, sur les progrès accomplis.

Mais il s'agit là de douleurs de croissance, qui sont plus que compensées par la grande satisfaction de participer à une initiative valable, qui donne des résultats. Les élèves sont capables de s'exprimer librement, même si ce n'est pas toujours correctement, et les réactions des Francophones lors de séjours au Québec, ou encore des visiteurs, nous confirment que nos élèves maîtrisent relativement bien le français. Il faut reconnaître que leur volonté de se perfectionner et de respecter un engagement pris à l'âge de cinq ans est vraiment admirable. Entre la 9e et la 10e année, le taux d'abandon est nul; par la suite, il n'est que très faible. Le rendement aux épreuves et aux examens ainsi que le nombre de prix et de récompenses décrochés sont supérieurs à la moyenne dans les matières enseignées tant en anglais qu'en français.

Quant aux activités et sports parascolaires, il ne fait aucun doute que les élèves des programmes immersifs y participent avec enthousiasme et succès. Bref, ils sont membres à part entière de Lawrence Park même si, dans certains secteurs de l'école et avec certains enseignants et camarades, ils vivent en français.

Les avantages du programme pour l'école apparaissent de plus en plus clairement. En cette époque où l'on assiste à une baisse des inscriptions, les participants à l'immersion constituent une clientèle précieuse et de

haut calibre. Grâce aux subventions fédérales et provinciales, Lawrence Park a pu se constituer une collection impressionnante de livres et de matériel audiovisuel en français, qui sont mis à la disposition non seulement des élèves des classes immersives mais de tous les élèves des cours de langue. Le programme a aussi permis d'enrichir la cinémathèque française du conseil scolaire de Toronto. En outre, les méthodes pédagogiques insistent sur le fait que tout professeur, en plus d'inculquer des connaissances spéciales, enseigne aussi la langue, que ce soit le français ou l'anglais, et cela peut avoir des retombées favorables sur tous les départements de l'établissement.

La première promotion du programme immersif recevra au printemps de 1984 son Certificat de bilinguisme, ce qui marquera la fin de la phase initiale du programme au niveau secondaire. La seconde, celle de la consolidation, est déjà entamée. Elle inclura un examen approfondi du programme, et élèves, enseignants et parents seront invités à évaluer les réussites et les échecs qui ont jalonné les quatre dernières années. Nous suivrons de très près les projets de carrière et d'études universitaires de nos diplômés ainsi que les plans des universités elles-mêmes, puisque cela nous guidera dans la modification et l'amélioration de notre programme. Le succès de l'immersion à l'élémentaire et l'intérêt manifesté pour cette initiative dans l'enseignement comme à l'extérieur nous convainquent que ces programmes sont établis en permanence et que le défi à relever est d'en accroître l'efficacité. Pour l'instant, nul ne doutera qu'ils réalisent leur objectif principal : à leur sortie de l'école secondaire, des jeunes issus de milieux exclusivement anglophones sont compétents dans les deux langues officielles. Nous souhaitons que le bilinguisme serve non seulement à enrichir leur vie personnelle, mais à leur permettre de faire une contribution importante à la cause de l'unité nationale que poursuivent tous les Canadiens.

LECTURES SUR L'IMMERSION

Bibeau, G. *L'éducation bilingue en Amérique du nord*. Montréal, Guérin, 1982.

Burns, G.E. et P. Olson. *Implementation and Politics in French Immersion*. Toronto, Ontario Institute for Studies in Education, 1981.

Canadian Education Association. *French Immersion and School Boards: Issues and Effects*. Toronto, C.E.A., 1983.

Dialogue. Bulletin sur l'enseignement de l'anglais et du français, langues secondes. Vol. 1, no 4 (mai 1983). Ce numéro est consacré à l'immersion. Peut être obtenu du Conseil des ministres de l'Éducation (Canada), 252, rue Bloor Ouest, Pièce 5-200, Toronto (Ontario) M5S 1V5.

CPF Immersion Registry. Ottawa, CPF.

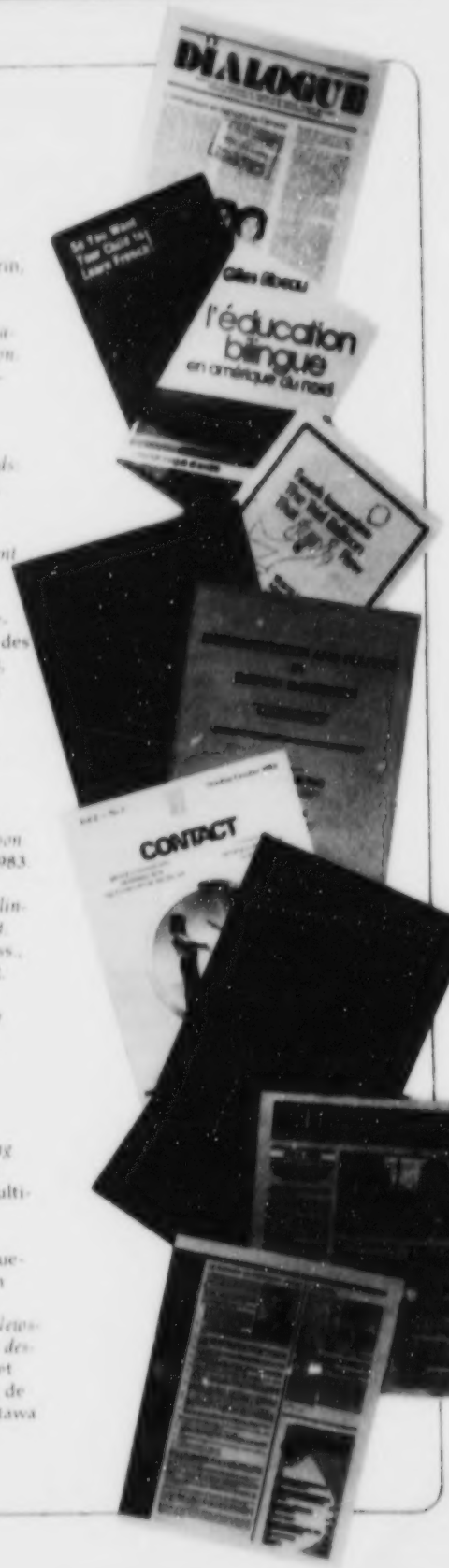
Lapkin, S., M. Swain et V. Argue. *French Immersion: The Trial Balloon that Flew*. Toronto, OISE Press, 1983.

Lambert, W.E. et G.R. Tucker, *Bilingual Education of Children: The St. Lambert Experiment*. Rowley, Mass., Newbury House Publishers, 1972.

Mlacak, B. et E. Isabelle, (eds.) *So You Want Your Child to Learn French: A Handbook for Parents!* Ottawa : Canadian Parents for French, 1979.

Swain, M. et S. Lapkin. *Evaluating Bilingual Education: A Canadian Case Study*. Clevedon, Avon., Multilingual Matters, 1982.

Les revues qui publient périodiquement des articles sur l'immersion sont : *La Revue Canadienne des langues vivantes*; *CPF National Newsletter*; *Contact : Revue canadienne destinée aux professeurs de français*, et *ACPI/CAIT Newsletter*. Bureau de poste d'Alta Vista, C.P. 8843, Ottawa (Ontario) K1G 3H8.



LANGUE BIBLIOTHÈQUE

Solidement appuyés par les parents, les professeurs de l'enseignement immersif attendent des universités qu'elles reconnaissent officiellement cette discipline et mettent sur pied des programmes d'études en conséquence.

Les piliers du nouveau bilinguisme

ANDRÉ A. OBADIA

André A. Obadia est professeur agrégé à la Faculté d'éducation de l'Université Simon Fraser où il s'occupe des programmes de français obligatoire et de la formation des professeurs d'immersion. Son domaine de recherche actuel recoupe l'analyse des modèles de discours chez les jeunes en programme d'immersion et les aspects socio-linguistiques de l'immersion au Canada.

Le métier d'enseignant n'est pas une sinécure . . . Passer six à sept heures par jour avec une trentaine de jeunes pour leur inculquer des connaissances tout en pourvoyant à leurs besoins sociaux et émotifs est une tâche redoutable. Pourtant, certains professeurs semblent tenir mieux le coup que d'autres, et surtout, ne jamais perdre le dynamisme et l'enthousiasme à toute épreuve qui les animent. Il s'agit des « professeurs de classes immersives ou d'immersion », désignation qui devient de plus en plus courante au Canada.

Cela fait maintenant une vingtaine d'années que l'on parle ici d'immersion en français, méthode relativement nouvelle pour rendre les jeunes Anglophones bilingues. Après les nombreuses analyses décrivant les résultats remarquables obtenus, il est temps de réfléchir sur le rôle de ceux qui sont presque toujours restés dans l'ombre, que ce soit pendant les remous socio-politiques et administratifs qui ont accompagné (et qui accompagnent encore) les débuts du programme, ou pendant la période d'euphorie contagieuse des parents devant les effets bénéfiques de ce type de scolarisation.

Conscients des responsabilités qui leur étaient confiées, les professeurs des classes d'immersion ont su courber l'échine pour laisser passer l'orage ou s'effacer lorsque les chercheurs canadiens, parmi les plus éminents, leur faisaient part de leurs travaux « d'un océan à l'autre ». Aujourd'hui encore, rares sont les chercheurs qui étudient les problèmes de ces artisans de l'ombre, leurs tâches, leurs difficultés, leurs besoins, leurs inquiétudes et leurs joies.

Pourtant, dès l'introduction de ce régime pédagogique, la réussite du programme a reposé principalement sur l'enseignant. Les premières générations d'enfants qui ont commencé leur maternelle en français sans connaître un mot de cette autre langue officielle étaient peut-être dépaysés, mais n'étaient certainement pas les seuls à se retrouver « dans le bain ». Très conscient du défi et des aléas de cette formule toute nouvelle et, dans sa forme actuelle, peut-être unique au monde, l'enseignant se sentait plus « immergé » encore.

Il devenait tout d'un coup le point de mire de parents anglophones attendris et inquiets, et d'administrateurs condescendants, mais plutôt incrédules. On lui donnait une classe sans lui fournir la moindre directive pédagogique précise, sans qu'il ait reçu de formation spécialisée.

Comme il était souvent lui-même bilingue, il savait en son for intérieur que l'objectif visé était réalisable. Son principal souci était son groupe d'enfants et ce qu'il fallait lui enseigner. Il savait que l'expérience pouvait réussir, il le sentait.

Mais, comment allait-il s'y prendre ? Quels outils utiliserait-il ? Les programmes et les manuels des écoles françaises du Québec ? Ceux des classes de français de base où le jeune Anglophone fait de 15 à 30 minutes de français par jour ? La première formule semblait difficile, surtout pour le début de l'année. la seconde, trop rigide, trop monotone pour utiliser un tel schéma tout au long de l'année scolaire. Il n'y avait qu'une solution, celle que connaissent bien les vétérans de cette époque, et peut-être à un degré moindre encore ceux d'aujourd'hui[1]. Il fallait se

river à sa table de travail, préparer une bonne quantité de café et passer de longues heures à établir ses buts et ses objectifs, sa répartition annuelle et ses leçons quotidiennes. Pour ces pionniers obscurs, les nuits blanches n'étaient pas rares.

Les programmes d'études : un mouvement dynamique

Les conseils scolaires qui disposaient d'un coordonnateur ou d'un conseiller pédagogique ont remué ciel et terre pour essayer de faciliter la tâche des enseignants. Ceux de Montréal et d'Ottawa-Carleton notamment ont abattu un travail phénoménal, menant des recherches fébriles et rédigeant sans relâche, créant un cursus de toutes pièces. Et grâce à des fonds supplémentaires du Secrétariat d'État, des programmes d'études hâtivement rassemblés ont commencé à voir le jour. On est loin des quelques feuilles des premières années, puisqu'les conseils s'enorgueillissent maintenant de volumes de 500 à 1 500 pages complétés par du matériel pédagogique original. Après une période d'attente prudente, les maisons d'édition commencent à s'intéresser à la montée du bilinguisme, phénomène typiquement canadien, du moins dans les écoles primaires et secondaires. Les revues professionnelles annoncent déjà des publications (livres ou textes) utilisables dans les classes d'immersion.

D'ailleurs, ces maisons d'édition devraient de plus en plus, si elles ont ces classes comme public cible, s'inspirer des expériences vécues dans les classes d'immersion plutôt que de celles fréquentées par les Francophones. En effet, on s'aperçoit de plus en plus que les difficultés et les besoins linguistiques diffèrent sensiblement entre les classes pour Francophones et les classes d'immersion.

Le professeur des classes immersives est aujourd'hui soutenu dans sa tâche par des parents beaucoup plus informés et organisés, dont bon nombre sont membres d'une association de parents connue sous le nom de Canadian Parents for French (CPF). (Voir l'article de Gibson dans ce numéro.) Ces parents veillent attentivement à l'éducation de leurs enfants et sont de précieux alliés. À l'instar de la CPF, les titulaires de cours immersifs ont formé leur propre association, l'Association canadienne des professeurs d'immersion (ACPI), qui réunit aujourd'hui quelque 1 200 membres. Des associations provinciales de l'ACPI commencent à se créer, ce qui va permettre de resserrer la communication entre tous les membres. Il n'est que d'assister aux congrès annuels de ces deux organisations pour constater le sérieux, le dynamisme et l'optimisme des participants. Les premières années de tâtonnement sont dépassées. Le professeur n'est plus seul. Que de chemin parcouru en moins de vingt ans ! Quel tour de force !

Cette réussite est l'oeuvre d'enseignants qui, au début, n'avaient rien, ni formation spécialisée, ni matériel pédagogique. C'est dire ce que l'on pourra réaliser quand on aura tous les atouts en main.

Programme de formation des enseignants de français langue seconde à l'Université Simon Fraser

	Classes d'immersion ou classes pour Francophones	Français de base — École primaire	Français de base — École secondaire
401 Stage d'observation et enseignement préliminaire (2 mois)	La plus grande partie du temps se déroule dans des classes immersives ou dans des classes pour francophones	La plus grande partie du temps est passée dans des classes anglaises avec observation de quelques classes de français	La plus grande partie du temps est passée dans des classes de français
402 Cours (2 mois)	3 cours en français 1 cours en anglais	1 cours en français 2 cours en anglais	1 cours en français 2 cours en anglais
405 Enseignement pratique (4 mois)	Se fait entièrement en français	On augmente la fréquence d'enseignement de classes de français	La plus grande partie du temps est passée dans des classes de français
404 (4 mois)	2 cours en français 2 cours en anglais	1 cours en français 3 cours en anglais	1 cours en français 3 cours en anglais

Enseignants et parents vont-ils peu à peu perdre leur bel enthousiasme au fil des années ? Cela aura-t-il un effet sur les élèves ? C'est difficile à prédire. Mais chose certaine, on croit toujours avec ferveur à cette [illegible], qui a de plus en plus d'ad[illegible] dans les petites villes. Socioiogiquement parlant, il est intéressant de noter les retombées de l'« immersion » des enfants sur les familles. Certains parents se mettent à suivre des cours de français, à visiter des endroits où l'on parle français et à se rapprocher des Francophones. Nous avons d'ailleurs entrepris une enquête à ce sujet au Canada.

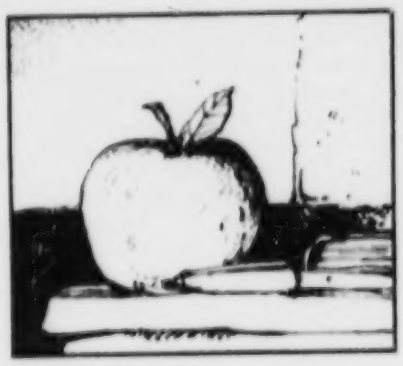
Le titulaire des classes immersives : un personnage-orchestre

Qu'est-ce qu'un « professeur d'immersion » ? D'où vient-il ? Quelle formation a-t-il reçue ?

Bien que ce ne soit pas une condition *sine qua non*, ils/elles sont généralement des Francophones canadiens. On en trouve d'origine française d'Europe, d'Afrique ou d'autres pays francophones. Mais il y a aussi de plus en plus d'Anglophones, du Canada ou d'ailleurs, qui se consacrent à cette tâche. Ils reflètent donc assez fidèlement la mosaïque canadienne.

D'après une étude récente[2], on obtient la ventilation nationale suivante des professeurs : 73 pour cent de langue française, 20 pour cent de langue anglaise, 5 pour cent d'Allophones et 2 pour cent se réclamant des deux langues officielles. La plus forte concentration des Anglophones se retrouve en Colombie-Britannique (40 pour cent) et en Ontario (33 pour cent), la plus faible étant au Québec (3 pour cent) et en Saskatchewan (5 pour cent).

Cette étude, où plus de 400 questionnaires ont été dépouillés, révèle aussi que 44 pour cent des titulaires de classes d'immersion avaient entrepris leurs études pédagogiques en français, 28 pour cent en anglais et 27 pour cent dans les deux langues.



La pomme de concorde

Les postes d'enseignants, devenus rares aujourd'hui, continuent d'attirer les candidats bilingues qui, grâce à ces nouveaux programmes, voient augmenter leurs chances de trouver un emploi. Détenant une moyenne de 1,9 en diplôme universitaires ou brevets d'enseignement, les enseignants de l'étude citée comptent 9,4 années d'expérience, ce qui est surprenant par rapport à la moyenne nationale qui est de 12,5 années (Statistique Canada, 1981-1982). Etant donné la nouveauté de ce régime pédagogique au Canada, on se serait attendu à moins, mais elle semble attirer des enseignants d'expérience qui exerçaient jusqu'ici dans d'autres domaines.

Lorsqu'on les compare à l'âge moyen au primaire et au secondaire, ces professeurs sont plus jeunes. Quatorze pour cent ont 25 ans et moins, contre 4 pour cent à l'échelle nationale pour la même tranche d'âge (Statistique Canada, 1981-1982). Soixante-quatre pour cent ont 35 ans ou moins, contre 42 pour cent pour l'ensemble du corps professoral. La majorité d'entre eux (69 pour cent) enseignent toute la journée à des élèves qui ont commencé l'immersion soit entre la maternelle et la 3e année (81 pour cent), soit entre la 4e et la 6e (10 pour cent) ou encore en 7e ou 8e (8 pour cent).

Les méthodes de formation des enseignants ne sont pas encore bien arrêtées. Il va de soi qu'il ne suffit pas de bien maîtriser la langue française. Si l'on accepte notre définition que « l'immersion à l'école est un moyen d'*éduquer* un enfant principalement dans une langue autre que sa langue maternelle »[3], on convient que ce n'est plus une classe habituelle de « langue étrangère », mais un enseignement qui englobe le développement physique, cognitif et affectif de l'enfant. Il faut donc un éducateur complet, un pédagogue qui a reçu une formation générale et spécialisée et non un simple professeur de langue.

Trois ou quatre distinctions essentielles

Il est important ici de distinguer le rôle du professeur de français de base de celui, bien différent, du professeur de classes d'immersion.

Le premier s'efforce, à raison de 15 à 30 minutes quotidiennes, d'enseigner les rudiments de la langue à sept ou huit classes, c'est-à-dire à environ 250 élèves par jour. Il veut leur apprendre à communiquer oralement et, à un degré moindre, à lire et à écrire. Il essaie de créer des situations où l'élève est appelé à utiliser un nombre de structures relativement limité et un vocabulaire aussi fonctionnel que possible. Le rythme de la leçon, la motivation et l'attention des enfants doivent être constamment soutenus. La variété est un élément clé et l'enseignant est constamment sur le qui-vive. Il veille à son débit, son vocabulaire doit rester à la portée des enfants. Il lui faut aussi de l'imagination, un sens de l'humour, et beaucoup de patience et . . . de réalisme quant aux objectifs linguistiques qu'il peut atteindre.

La situation du professeur des classes immersives au cycle primaire (pour le cycle secondaire, voir l'article de Mian, dans ce numéro) est tout autre. D'abord, il n'enseigne qu'à une trentaine d'élèves avec lesquels il travaille toute la journée. Son objectif dépasse celui de l'enseignement de la langue française pour englober celui de matières telle[illegible] que les sciences, les mathématiques, l'histoire, la géographie, etc. La langue seconde devient un véhicule naturel de communication dans toutes les activités

de la journée. L'élève se rend dans toutes les activités. L'élève se rend très vite compte qu'il peut aisément manipuler une autre langue, qu'il l'enrichit et l'améliore de jour en jour dans un cadre réel. Cette langue permet en effet d'apprendre des équations algébriques, l'histoire de la Confédération, le principe des vases communicants et le relief du Canada. Elle devient un outil de travail, instrument axé sur le contenu de la matière plutôt que sur la langue. Pour l'élève comme pour l'enseignant, l'horizon s'élargit avec les jours. Le premier maîtrise de plus en plus la langue et le second oublie avec le temps qu'il s'adresse à des Anglophones. Les résultats linguistiques obtenus dans une classe d'immersion sont plus tangibles, donc plus satisfaisants et plus encourageants pour l'enseignant et pour l'élève que ceux obtenus dans une classe de français de base traditionnelle.

La formation : encore beaucoup d'improvisation

La majorité des professeurs des classes d'immersion proviennent de facultés d'éducation française ou anglaise qui préparent leurs étudiants à enseigner dans la langue maternelle des enfants. Les cours de didactique des langues secondes (français ou anglais) viennent généralement se greffer à cette période de formation.

Une étude[4] sur la formation des professeurs d'immersion révèle que 36 pour cent des facultés offrent déjà un ou plusieurs cours spécialisés pour les professeurs, et que 16 pour cent, à l'ouest de l'Ontario surtout, ont l'intention de les imiter d'ici cinq ans. Cependant, le temps consacré à l'immersion par rapport aux cours de formation classique varie de 9 pour cent dans un établissement, à 67 pour cent dans un autre, preuve qu'il y a encore beaucoup d'improvisation et un manque évident d'organisation.

Quant au temps consacré aux stages pédagogiques, il varie aussi, d'une semaine à six mois. Ces stages peuvent faire partie de ceux de l'année de formation classique, ou être pris comme stages supplémentaires. Le nombre d'élèves-maîtres se destinant à l'immersion au Canada est passé de 428 en 1979 à 790 en 1982, une augmentation de 84,6 pour cent ! Cinquante-six pour cent des facultés prévoient un accroissement des effectifs, et 50 pour cent, une augmentation des professeurs chargés de leur formation.

Qu'il s'agisse de la durée des études, du nombre et du contenu des cours ainsi que de la prolifération des élèves-maîtres, les écarts constatés reflètent paradoxalement une certaine lenteur, due peut-être à une perte de souffle de la part des facultés et des ministères d'éducation chargés de la formation et de la sanction officielle des brevets d'enseignement.

D'après l'étude déjà citée[2], les professeurs des classes d'immersion ont trouvé que les cours qui se rapportaient à la méthodologie et aux techniques ainsi que les stages pédagogiques étaient « les plus valables et les plus utiles ». L'enseignement et la méthodologie en immersion venaient aussi en tête dans la section du perfectionnement, donc parmi les professeurs en exercice. Plus spécifiquement, ils aimeraient en apprendre davantage sur les centres d'activités, l'orthopédagogie, l'enseignement de l'expression orale et de la lecture. Sur une liste de 33 sujets, l'ordinateur occupe le 14e rang et la linguistique, le 29e seulement !

Un modèle unique à Simon Fraser

La formation des enseignants en français langue seconde (immersion ou français de base) à la faculté des sciences de l'éducation de l'Université Simon Fraser est tout à fait unique au Canada, non seulement pour la structure du corps enseignant, qui remonte à la création de l'université en 1965, mais aussi pour la division des douze mois de formation professionnelle. Le corps enseignant se compose de :

- *professeurs*, dont le rôle est semblable à celui de tout autre universitaire ;
- *assistants pédagogiques* détachés de leur conseil scolaire pour un an ou deux, qui assument des tâches de nature surtout didactique et d'encadrement des élèves-maîtres au niveau primaire ou secondaire. Chaque assistant encadre une douzaine d'étudiants ;
- *maîtres d'application*, qui reçoivent chacun un ou deux stagiaires dans leur classe.

Marquée par ce trio, la formation de l'élève-maître s'effectue dans un climat d'échanges continus formant un cycle dynamique théorie et pratique — dont bénéficient également les trois autres participants.

Les douze mois de formation

Globalement, l'année se divise en six mois de cours et en six mois de stages pédagogiques.

Cours 401 : Dès le mois de septembre, après une semaine d'orientation à la faculté, l'élève-maître se trouve plongé en salle de classe, une vraie, pendant deux mois environ. C'est une véritable « immersion » pédagogique ; d'ailleurs le terme revient fréquemment pendant cette période. Ces premiers mois permettent à

Il faut se mouiller

Suivez le guide

l'étudiant de déterminer s'il est vraiment dans sa voie et, de retour à l'université, de relier certains concepts théoriques à un vécu récent. Le stagiaire qui se prépare à l'enseignement immersif en français aura également l'occasion de passer environ 25 pour cent de son temps dans des classes anglaises.

Cours 402 : L'étudiant va maintenant suivre pendant environ deux mois une série de cinq cours, dont trois en français, qui traitent des éléments fondamentaux de pédagogie générale, de pédagogie spéciale et de psychologie.

Cours 405 : Quatre mois de stage pédagogique. L'étudiant, sous la supervision de l'assistant pédagogique et du maître d'application, enseigne pendant quatre mois dans une classe d'immersion française ou, au choix, dans une classe française composée de Francophones. (Voir le tableau indiquant la répartition des cours pour une année.)

Cours 404 : De nouveau à l'université pour quatre mois d'études.

À la fin de son année, l'élève-maître aura passé environ 80 pour cent de son temps en cours de pédagogie (en français) traitant de l'immersion et en stages en classes d'immersion françaises. Le reste du temps est consacré à des cours pédagogiques en anglais.

Quiconque veut s'inscrire en immersion doit subir une entrevue orale avec le professeur de faculté (seuls sont acceptés ceux qui font preuve d'une très bonne maîtrise, équivalant à celle d'un Francophone) et passer une épreuve écrite. Les candidats à l'enseignement du français de base doivent également se soumettre à des tests d'entrée.

Ce programme diffère quelque peu de celui de la plupart des universités, où les cours et les stages consacrés à l'enseignement immersif viennent se greffer sur la formation classique, habituellement sous forme de période de spécialisation. À l'Université Simon Fraser, cette formation fait partie intégrante de l'année de préparation de l'étudiant.

Il faudrait que l'on arrive très bientôt à coordonner tous les efforts, en s'adaptant à ce nouveau concept de « professeur d'immersion », que certains formateurs de professeurs de langue ont encore du mal à saisir.

Compte tenu des recherches et de l'expérience acquise, les spécialistes sont de plus en plus convaincus que la préparation pédagogique devrait constituer une formation en soi et non un rapiéçage hâtif. Elle aurait sa propre structure, philosophique et pédagogique, tout comme la formation classique pour les écoles anglaises ou françaises. L'immersion en français, telle qu'on la connaît au Canada, est un moyen très efficace qui a fait ses preuves et mérite aujourd'hui, sous l'angle de la formation des enseignants, de recevoir ses lettres de créance.

Ce n'est évidemment pas la seule formule pour rendre des élèves bilingues, mais elle semble correspondre aux souhaits des parents et aux objectifs des éducateurs. Elle satisfait également les élèves. Qu'ils commencent en maternelle ou en septième année, ils ne cachent pas leur fierté et sont reconnaissants envers leurs parents de leur avoir donné l'occasion de maîtriser leur langue maternelle comme tout autre Anglophone de leur âge et, en plus, de manipuler avec aisance l'autre langue officielle du Canada.

À l'instar du sculpteur qui vient de dégrossir sa pierre, il s'agit maintenant de fignoler l'œuvre, une œuvre dont on n'a pas encore vu toutes les répercussions, mais dont les premiers effets laissent présager une meilleure harmonie dans la société canadienne.

NOTES ET RÉFÉRENCES

1. Tâche très lourde, la rédaction des programmes d'études passe graduellement de l'école primaire à l'école secondaire. À ce stade, la chose se complique parce que la nature et le contenu des matières offertes en français aux élèves des classes immersives des écoles secondaires tendent à varier d'une province à l'autre. Outre le français, l'histoire et la géographie sont les matières qui y sont généralement enseignées. On espère que la création prochaine d'un Réseau canadien d'information linguistique contribuera à une meilleure communication et à un plus grand échange entre les différents conseils scolaires (voir « Réseau canadien d'information linguistique Canadian Information Network » dans *Contact, Revue canadienne destinée aux professeurs de français* 2-1, février 1983). Voir aussi l'article de Mian dans ce numéro.

2. Obadia, André, Robert Roy, Brian Saunders, Rhoda Taller et Honoreé Wilton. *Étude nationale sur la formation et le perfectionnement des professeurs d'immersion française*. Association canadienne des professeurs d'immersion, novembre 1983.

3. Cette définition fut proposée dans mon article « Programme d'immersion : croissance phénoménale et pénible » publié dans la *Revue canadienne des langues vivantes* 37-2, janvier 1981, pp. 269-282. Voir également dans cet article les obstacles qu'on oppose habituellement à la création de classes d'immersion.

4. Voir une des premières études sur la formation des professeurs de classes d'immersion au Canada, intitulée *A survey of teacher training in French immersion in Canada* par Diane Coudenbe, Faculté d'éducation, Université Simon Fraser, 1983.

Un nombre de plus en plus grand de diplômés de l'enseignement immersif frappent à la porte des universités. Certaines ont répondu à leur appel, dont l'Université d'Ottawa.

Et les universités alors!

MARJORIE BINGHAM WESCHE

Le professeur **Marjorie Bingham Wesche** est chef de la recherche et de l'évaluation à l'Institut des langues vivantes de l'Université d'Ottawa. Ses travaux portent surtout sur le bilinguisme, l'apprentissage des langues secondes et l'évaluation ; elle a signé bon nombre d'articles sur ces sujets. Le professeur Wesche coordonne le projet décrit dans l'article ci-dessous.

Les programmes de cours immersifs en français font désormais partie de l'enseignement canadien. Et, très novateurs, ils se répercutent d'au moins trois façons sur les universités canadiennes.

Tout d'abord, celles-ci accueilleront dans les années à venir un nombre croissant d'Anglophones possédant une compétence fonctionnelle en français. La plupart voudront conserver leur acquis, voire l'enrichir. Poussés par le désir d'une égale aisance dans les deux langues ou même celui de s'intégrer à un milieu francophone, certains fréquenteront des établissements de langue française ou bilingues[1]. Mais, pour des raisons d'argent et de distance, la plupart ne pourront se permettre ce choix ; en outre, ils préféreront peut-être poursuivre leurs études dans des établissements anglophones par souci de leur identité culturelle ou du fait d'une spécialisation.

Ainsi que le démontrent des enquêtes récentes effectuées à l'Université Carleton ou menées par les Canadian Parents for French (section de Calgary)[2], les élèves des cours immersifs ou des cours de français de base exercent une pression croissante auprès des universités anglophones pour qu'elles assurent des moyens plus variés, plus avancés et plus vivants d'apprendre le français ; il s'agirait entre autres de dispenser les cours en français dans certaines disciplines comme complément aux programmes de lettres traditionnels. Les universités commencent tout juste à répondre à ces besoins[3].

La deuxième influence s'exerce principalement sur les facultés d'éducation et a trait à la formation de professeurs de français pour l'enseignement immersif. Dans nombre de régions, les universités sont déjà soumises à de fortes pressions en faveur de cours destinés à des professeurs en exercice ou préparant leur licence. L'enseignement immersif exige une très bonne maîtrise du français — comme peut en posséder par exemple un Francophone d'origine — et une préparation pour enseigner telle matière aux élèves de l'autre langue. Les professeurs maîtrisant le français comme un locuteur d'origine ou à peu près ne se trouvent pas en nombre suffisant pour satisfaire les besoins de certaines régions ; de plus, il leur faut une formation pédagogique dans la discipline en question et en fonction d'élèves qui ont une compétence minimale en français. Généralement, les cours traditionnels de préparation à l'enseignement de la langue seconde ne peuvent répondre à ces nouveaux besoins. Aussi des programmes prometteurs sont-ils en voie de création[4].

Quant à la troisième influence, elle n'est pas aussi immédiate ni aussi manifeste que les deux premières, mais elle pourrait bien être la plus importante à long terme. Il s'agit de tout ce qu'implique la méthode immersive pour l'enseignement de la langue seconde dans les universités. Est-ce qu'elle peut s'appliquer aux cours de langue ? Est-ce que les succès obtenus peuvent se reproduire auprès d'étudiants forcément plus âgés ? Est-ce qu'on peut apprendre une langue par l'intermédiaire d'une discipline complexe et hautement spécialisée ? Y aura-t-il progrès dans la maîtrise de la langue seconde si l'étudiant ne peut suivre qu'une faible partie de ses cours dans cette langue ?

La suite du présent article sera consacrée à ce dernier point. Nous examinerons d'abord les principales caractéristiques de l'immersion pour ensuite rendre compte d'expériences récentes suivant lesquelles les principes de l'enseignement immersif pourraient, semble-t-il, être

appliqués par les universités dans le cadre de leurs programmes traditionnels.

L'immersion en français : un succès incontestable

L'immersion, qui compte parmi les grandes innovations pédagogiques de notre époque, fait l'objet des recherches les plus poussées. Elle a à son crédit un double succès : l'acquisition appréciable de la langue seconde ; une étude aussi fructueuse des autres matières que dans la langue première, et parfois davantage. Mais à quoi tiennent ces résultats ?

Les premières expériences ont eu pour mobile principal la conviction que l'acquisition d'une deuxième langue devait commencer dès le plus jeune âge, période « critique » pour la formation du langage. On considérait comme essentiel que l'enfant prenne un bain prolongé de langue seconde grâce à des échanges avec un locuteur d'origine. Si possible, la langue seconde serait utilisée dans les autres activités et dans l'étude d'autres matières, plutôt que de faire l'objet même de l'enseignement.

Aussi le programme novateur de Saint-Lambert, et les autres modelés sur lui, prévoyaient-ils un enseignement à temps plein par des instituteurs francophones dès la maternelle, l'anglais n'y étant introduit qu'après plusieurs années. L'enseignement du français n'est pas pour autant banni, mais il n'est qu'une matière parmi d'autres ; les élèves l'apprenant par ailleurs « subsidiairement » à l'occasion des cours de mathématiques, d'arts, etc.

L'immersion se caractérise aussi par l'importance accordée aux capacités auditives et par la création d'un milieu protégé où tous les élèves ont en commun le handicap d'une « compétence » minimale dans la langue des cours. L'anglais demeure leur langue commune pour les échanges sociaux et pour l'appui affectif qu'ils s'accordent mutuellement.

Cet enseignement doit aussi, bien sûr, recourir à des adaptations pédagogiques et langagières par rapport à la norme en usage pour les cours dispensés à des Francophones d'origine du même âge. À mesure que les élèves parfont leur compétence en français, l'enseignant donne de plus en plus ses cours comme s'il s'adressait à des Francophones. Cette démarche va de la structuration minutieuse des tâches quotidiennes au recours généreux à la gestuelle et au contexte immédiat, sans compter nombre d'adaptations et de répétitions dans l'emploi du langage[5]. L'enseignement immersif comporte donc, au mieux, ce que Krashen appelle « le contenu compréhensible », et cela à un niveau dépassant légèrement les capacités langagières de l'apprenant (voir l'article de Krashen). Ajoutons que les cours immersifs de bon rendement sont dispensés, en général, à des enfants dont la langue première est celle de la communauté ambiante, ce qui assure le progrès continu dans cette langue[6].

Bien des formules ont été éprouvées et évaluées : cours pour adolescents, cours pour l'école maternelle, variation dans le temps consacré à la langue maternelle et à la langue seconde, variation dans les milieux socio-économiques d'origine et diversité des langues enseignées. Il y a eu constance notable dans les résultats obtenus. Les élèves de l'enseignement par immersion atteignent des niveaux de compétence en langue seconde considérablement plus élevés ; ils ne sont pas sensiblement désavantagés à long terme en ce qui concerne leur langue maternelle et les autres matières ; d'une manière générale, ils ont une attitude plus positive à l'égard de la langue et de la culture secondes.

Quels sont les points essentiels parmi tous ceux qui précèdent ? D'après les théories touchant l'acquisition de la langue seconde, si un début plus précoce et des contacts intenses et prolongés peuvent déterminer le degré de maîtrise ultime de la langue seconde, les conditions *essentielles* au progrès sont les suivantes (voir Krashen) :

- ambiance langagière et contacts avec un locuteur d'origine dans un cadre où la langue seconde est instrument de communication plutôt qu'objet d'étude ;
- au début, création d'un milieu protégé où l'enseignant pratique les adaptations de langage et d'activité nécessaires pour faire passer le message aux élèves non rompus à la langue seconde. On s'attache surtout aux capacités réceptives, s'inspirant de l'étape où, chez les tout jeunes enfants, l'aptitude à comprendre précède de quelques mois la communication intelligible.

On estime que les adaptations effectuées par l'enseignant contribuent de deux façons à l'acquisition de la langue. D'abord, elles créent une attitude affective favorable, les élèves parvenant à comprendre ce qui se dit ; elles réduisent l'anxiété et renforcent la confiance en soi ; elles assurent une plus grande ouverture au contenu communiqué. En fournissant un modèle de la langue cible qui soit correct, mais itératif, simplifié et limité d'une certaine façon, il aide les élèves à découvrir et à intérioriser les modèles de base de la phonétique, de la formation de mots, de la grammaire et de la structure du discours, de même que la gestuelle appropriée.

C'est précisément à ce côté protégé de l'immersion qu'on a reproché récemment de limiter la langue seconde à un « dialecte » de salle de classe, de « fossiliser » certaines erreurs grammaticales[7]. Il est vrai que le contact avec la langue seconde demeure confiné — comme d'ailleurs au cours des années ultérieures d'immersion où les élèves n'auront peut-être encore que leur professeur, leur matériel pédagogique et leurs condisciples sur lesquels se modeler — et que leurs capacités expressives risquent de plafonner à un certain moment. Pour s'exprimer couramment et comme les locuteurs d'origine dans divers créneaux de la langue cible, il leur faudra, éventuellement, la « submersion ». Néanmoins, d'après d'abondantes recherches, un milieu qui fournisse un contenu compréhensible est nécessaire à l'acquisition de la langue ; or, pour être intelligible aux premières étapes, ce contenu doit

s'écarter des normes ayant cours chez les locuteurs d'origine. Les cours immersifs doivent être considérés comme une étape initiale assurant le milieu d'appui et le langage accessible dont ont besoin les élèves débutants et de niveau intermédiaire ; une fois que ceux-ci seront assez forts et ne pourront plus bénéficier du milieu protégé, ils pourront passer aux milieux de submersion et poursuivre ainsi leur progrès.

L'université : le milieu s'y prête-t-il ?

Pour l'université, il s'agit de savoir si ce type d'enseignement peut être fructueux auprès d'étudiants forcément plus âgés. Bien sûr on peut citer des cas où une discipline est enseignée dans une langue seconde — par exemple les cours avancés de littérature dispensés aux étudiants qui ont pris la langue seconde comme matière principale ou les programmes de formation des professeurs de langue, mais il s'est fait peu de recherche pour établir si ces cours contribuaient à la maîtrise de la langue seconde et, le cas échéant, dans quelle mesure. Jusqu'ici, seules quelques études établissent des progrès parallèles dans la maîtrise de la langue seconde et dans une autre matière. Nous citerons notamment un cours de formation de cinq mois pour des professeurs d'anglais francophones au Québec où l'enseignement était dispensé en anglais[8] uniquement, et un cours en atelier protégé pour des immigrés du Québec où on donnait en français[9] une formation touchant le travail et les moyens de subsistance.

Pour la catégorie des adolescents, on a fait une étude analogue d'un cours secondaire bilingue au conseil scolaire d'Ottawa où les élèves anglophones faisaient en français la moitié des matières de la neuvième à la onzième (du secondaire II au secondaire IV). Ces élèves, comme dans les deux cas mentionnés plus haut, progressaient de façon satisfaisante dans les diverses matières et réalisaient des améliorations mesurables dans la maîtrise du français[10]. Ces trois programmes, qui s'adressaient à des élèves plus âgés qu'en immersion longue et courte, comportaient encore un bain prolongé de langue seconde.

Le programme de l'Université d'Ottawa

Le programme expérimental mis sur pied à l'Université d'Ottawa en 1982[11], différait de ceux examinés plus haut en ce qu'il comportait moins de 40 heures de cours. Il avait pour objet de fournir aux étudiants de niveau intermédiaire en français ou en anglais — comme langue seconde — le moyen de passer du cours de langue proprement dit aux cours donnés dans les autres disciplines aux locuteurs d'origine, dans cette université bilingue. Suivant ce programme, un groupe d'étudiants anglophones et un groupe d'étudiants francophones faisaient le second semestre d'introduction à la psychologie (Introduction to Psychology) dans des sections protégées où les inscriptions étaient réservées à des usagers de la langue seconde. Donnés dans leur langue maternelle par les professeurs de psychologie de l'université, ces cours permettaient aux deux groupes d'étudiants de couvrir le même domaine que dans l'enseignement ordinaire et de se présenter au même examen final, proposé dans les deux langues à tous les étudiants inscrits.

Les adaptations pédagogiques pour les étudiants dont la connaissance de la langue est limitée sont diverses : large place accordée aux exposés écrits, attention spéciale aux capacités perceptives (audition et lecture), emploi de questionnaires hebdomadaires sur le contenu de la matière enseignée plutôt que le contrôle par des travaux de recherche. Les professeurs de psychologie étaient secondés respectivement par un professeur de français et un professeur d'anglais qui enseignaient environ 15 minutes par cours (bi-hebdomadaire) de une heure et demie. Ce bref enseignement ne portait pas précisément sur la grammaire, mais tendait à aider les étudiants à lire et à prendre plus efficacement des notes, à élucider divers points du cours et leur fournissait en outre l'occasion d'exprimer leurs idées dans une atmosphère détendue[12].

De plus, l'analyse des enregistrements magnétoscopiques de cours de psychologie dispensés aux sections protégées et aux sections dans la langue maternelle a révélé que les enseignants effectuaient inconsciemment de nombreuses adaptations langagières dans les sections protégées. Par exemple, le langage des cours, tout différent entre professeurs anglophones et professeurs francophones, comportait un vocabulaire et une syntaxe nettement plus simples, accusait une structure des idées plus explicite et présentait nombre d'autres traits qui le distinguaient des exposés à l'adresse des locuteurs d'origine[13].

L'enseignement d'une langue par l'intermédiaire d'une autre discipline à l'université — et dans une moindre mesure au secondaire — semble dépasser le niveau de l'immersion auprès des jeunes élèves dans la *mesure* où les étudiants sont exposés à des modèles conçus pour les locuteurs d'origine. Cela tient à la nature de l'enseignement universitaire. Pour l'essentiel, le professeur fait un cours, et parfois le complète de films ou d'un exposé par un invité ; l'étudiant écoute. Un élément important de ce cours consiste dans la lecture prescrite aux étudiants de textes rédigés pour des locuteurs d'origine. Durant le cours donné par le professeur de langue, selon la formule de l'Université d'Ottawa, il y a généralement plus d'interaction dans la classe, mais le professeur assure la quasi-totalité du discours, demeurant ainsi la source principale de l'apport langagier. Si, sous ce régime, les étudiants ne s'exercent guère à la conversation, ils reçoivent en bonne proportion le donné du locuteur d'origine ; ils sont donc moins exposés à l'influence de la langue seconde parlée par les camarades que dans les programmes scolaires de cours immersifs.

De nombreux tests auprès des 45 élèves du programme expérimental et des classes de contrôle au début et à la fin du second semestre de 1983 ont été consacrés à trois questions :

- Est-ce que les étudiants ont appris autant en psychologie qu'au

premier semestre et autant que les étudiants qui reçoivent dans leur langue l'enseignement des mêmes professeurs ?

- Est-ce que leur compétence en français ou en anglais s'est accrue et s'est-elle améliorée autant que chez leurs homologues des cours ordinaires de langue ?

- Ont-ils acquis plus de confiance dans l'emploi de leur deuxième langue et était-il plus probable qu'ils en fassent usage hors de la classe ?

Les réponses à ces questions

Les épreuves ont établi que les étudiants des sections protégées avaient réussi aussi bien au dernier examen de psychologie et pour l'année scolaire qu'au premier semestre, et dans l'ensemble un peu mieux que les étudiants des groupes de contrôle du secteur général. Ils ont progressé sensiblement dans la langue seconde — à peu près autant que les étudiants de même compétence dans les bons cours de français ou d'anglais, langue seconde, d'une durée de 45 heures. Et contrairement aux étudiants en langue qui n'avaient pas évolué, ils ont déclaré, eux, être plus conscients de leur compétence dans la langue seconde et ressentir moins d'anxiété quant à son emploi dans la vie courante.

Les observations des étudiants à la fin du cours montraient également que la plupart éprouvaient une grande satisfaction à « faire quelque chose d'authentique » dans la langue seconde et la pratiquaient plus que jamais auparavant hors de la classe[14]. Les étudiants des classes protégées ont donc, pour l'essentiel, été avantagés sans contrepartie négative. Ils maîtrisaient la matière au programme et, ce faisant, développaient leur compétence dans la langue seconde et leur confiance en soi dans son utilisation. Ce résultat a été acquis sans étude de la grammaire ni beaucoup d'exercices en expression. Il apparaît donc que les cours universitaires peuvent être structurés et dispensés de façon que les étudiants soient exposés au rayonnement d'une langue seconde compréhensible dans un milieu favorable, pour qu'ils s'attachent au sens plutôt qu'à la forme et accroissent sensiblement leurs capacités langagières.

Comme pour l'immersion, on devra pousser plus loin l'expérimentation afin de déterminer 1) les niveaux de compétence langagière qui permettront aux étudiants de profiter au maximum de pareil enseignement, 2) les matières qui s'y prêtent, 3) quelle proportion de l'enseignement langagier doit faire partie du programme et 4) combien de temps la « protection » sera nécessaire pour que les étudiants puissent suivre sans désavantage les cours universitaires destinés à des locuteurs d'origine[15].

Il y a aussi intérêt à établir si les diplômés de l'enseignement immersif et les diplômés de l'école secondaire bilingue auront besoin de cours de transition de ce genre ou pourront passer immédiatement à des cours destinés à des locuteurs d'origine. De fait, le plus fort de la clientèle des cours protégés viendra peut-être des diplômés en français de base.

Administrativement, bien sûr, ces programmes exigent la bonne volonté et la collaboration des diverses facultés intéressées et supposent en outre des professeurs maîtrisant parfaitement la langue des cours et disposés à effectuer les adaptations nécessaires auprès des usagers de la langue seconde. Les résultats de cette expérience sont assez encourageants pour inspirer les autres facultés et universités souhaitant créer des cours de langue seconde à des niveaux supérieurs pour des étudiants qui ne suivent pas de cours de langue comme matière principale. Cet effectif ne serait pas uniquement composé de nationaux de l'autre langue maternelle, mais aussi d'étudiants étrangers qui ordinairement doivent faire leurs études en situation de submersion relativement à l'une des deux langues officielles — et cela souvent avec un désavantage langagier considérable. Un cours « protégé » dans les débuts de la vie d'un étudiant peut développer nettement ses aptitudes dans la langue universitaire seconde ainsi que sa confiance en lui.

« Vous êtes bien sûr que je suis en pays bilingue »

© George Shane. Reproduit avec permission. *The United Church Observer*

LANGUE

Cet avantage peut aussi lui fournir l'occasion de suivre un cours reposant sur les aptitudes verbales — dans les humanités par exemple. Nombre de locuteurs non d'origine ont tendance à éviter ces cours au profit de matières comme l'économique, les sciences physiques et le génie, où les tableaux et les graphiques les aident à comprendre les significations verbales, et où le contenu est plus simple[16].

Pour les étudiants étrangers, les cours protégés assurent une transition vers les études universitaires dans le milieu intégral de la langue cible, ce qui offre une progression idéale. Les établissements bilingues, qui attirent en grand nombre les membres des deux groupes canadiens de langue officielle, peuvent aussi offrir aux étudiants allophones des cours protégés en attendant leur intégration aux cours destinés aux usagers de la seconde langue officielle. Toutefois la plupart des établissements devront recourir, par exemple, à des échanges avec des universités de l'autre langue d'enseignement afin d'offrir aux étudiants canadiens des structures permettant de passer du cours protégé en langue seconde à la réalité quotidienne. Cependant le cours protégé présente un progrès notable par rapport aux possibilités d'apprentissage de la langue seconde qu'offrent aux étudiants en disciplines non langagières la plupart des universités canadiennes.

D'autres formules offrant les mêmes éléments que les cours protégés sont possibles, bien sûr. Nous en exposons une ci-après.

Une expérience américaine en milieu protégé

À l'Université de Californie à Los Angeles (ALS), un cours d'anglais langue seconde en liaison avec une autre discipline s'est révélé fort utile pour les étudiants de première année liés par leur passé à la langue seconde[17]. Il fait partie d'un programme d'été pour étudiants dits à risques élevés *(high risk)*. Ce programme s'adresse à des immigrés qui ont fait en anglais une partie ou la totalité de leurs études secondaires, mais qui éprouvent des difficultés de langue à l'université ; il leur offre un milieu protégé pour un cours dans une discipline courante accompagné d'un cours apparenté touchant les capacités en anglais. La psychologie, les sciences politiques, l'histoire et l'anthropologie sont enseignées parallèlement aux cours complémentaires de ALS ; toutes les lectures et les tâches de rédaction au programme ont trait aux domaines respectifs de chaque discipline. Avec 90 heures de cours au total et le concours d'assistants pour résoudre les difficultés touchant la langue et la matière enseignée, après les heures de cours les étudiants peuvent faire des progrès marqués dans leur connaissance de l'anglais.

Durant tout le cours, il faut une coordination constante entre les professeurs des diverses disciplines et les professeurs de langue, ainsi qu'entre chacun d'eux et leurs assistants respectifs. C'est la formule qui convient le mieux sans doute à un cours intensif pour lequel on peut prévoir des réunions régulières de planification. Le cours de 1983 sera le premier à faire l'objet d'une évaluation poussée. Toutefois les témoignages des enseignants et des étudiants sont très favorables. Ils donnent à penser que la formation linguistique axée sur l'apprentissage d'autres matières serait plus efficace que les cours d'ALS communément offerts aux étudiants.

Aux universités de passer à l'action

Les universités canadiennes de langue anglaise ne peuvent que donner suite à ces constatations. Elles élargiront sûrement le champ et l'éventail de leurs cours en français pour les étudiants du premier cycle. Les facultés d'éducation répondront sans aucun doute aux nouveaux besoins liés à l'enseignement immersif. Il reste à voir jusqu'à quel point les universités anglophones, francophones et bilingues modifieront leurs cours dans toutes les langues pour mettre à profit ce que l'immersion nous apprend sur l'efficacité dans l'enseignement de la langue seconde. Les cours novateurs dépeints plus haut offrent un début prometteur.

Je suis reconnaissante aux personnes suivantes pour leur aide dans la préparation de cet article : Sally Andrews, Donna Brinton, Stephen Carey, Evelyn Hatch, Stephen Krashen, Katherine Manzer, Doreen Ready, David Stern, Bernard Wilhelm et Janice Yalden.

NOTES

1. Parmi les universités canadiennes bilingues qui offrent des programmes d'études de 1er cycle dans les deux langues citons l'Université d'Ottawa, l'Université Laurentienne à Sudbury, le Glendon College de l'Université York à Toronto de même que l'Université de l'Alberta qui offre un programme d'études de 1er cycle en français à la Faculté Saint-Jean. L'Université de Régina accorde des baccalauréats ès arts et en éducation dans le cadre desquels 60 pour cent des cours sont donnés en anglais et 40 pour cent en français. Le baccalauréat en éducation comprend un séjour d'un an dans une université québécoise de langue française. Tous les programmes précités s'adressent aux étudiants francophones et anglophones.

2. Voir Janice Yalden et Anne Donaldson, *French Studies in the Undergraduate Curriculum: A Needs Analysis*, rapport soumis à la Direction du programme des langues du Secrétariat d'État, Ottawa ; Centre for Applied Language Studies, Université Carleton, 1983. Ce document présente les résultats d'une enquête effectuée à l'Université Carleton auprès d'étudiants, de professeurs et de gens d'affaires de la région, et portant sur les besoins en langue française des étudiants de 1er cycle. Les Canadian Parents for French (section de Calgary) ont interrogé des élèves du secondaire et des professeurs de français, de même que des étudiants de l'Université de Calgary sur nombre de questions ayant des répercussions sur les cours de français et la formation des enseignants de cette matière. Les répondants des deux enquêtes étaient en grande partie des diplômés de programmes de français de base, les élèves des classes immersives commençant à peine à entrer à l'université. La conférence sur l'enseignement bilingue pour les Anglo-Ontariens, tenue aux mois de septembre et octobre derniers au Glendon College de l'Université York et organisée par les Canadian Parents for French (section de l'Ontario) et le Collège, visait à promouvoir la mise sur pied de programmes de cours de français langue seconde. Pour de plus amples données sur l'enseignement des langues secondes à l'université voir : H.H. Stern, « Language Teaching and the Universities in the 1980s », *The Canadian Modern Language Review*, 37(2), 1981, pp. 212-225 ; Janice Yalden, « Second Languages at the Universities: A Look into the Future », *The Canadian Modern Language Review*, 35(3), 1979, pp. 431-442 ; Max Yalden, « Bilinguism and the Universities: A Time for Action », *Canadian Association of University Teachers Bulletin*, septembre 1982, pp. 5 et 8.

3. Outre les cours traditionnels offerts en français dans les programmes bilingues mentionnés à la note 1, d'autres universités prévoient d'offrir d'autres matières en français langue seconde : l'Université de Toronto (philosophie, communications), l'Université de Calgary (histoire), l'Université de la Saskatchewan (sociologie), Simon Fraser (linguistique, études canadiennes), l'Université de l'Île-du-Prince-Édouard (études académiques), l'Université du Nouveau-Brunswick et l'Université d'Ottawa (psychologie, cas étudié en détail dans cet article).

4. L'offre et la demande en matière de formation des enseignants sont abordées dans l'enquête de la CPF ; voir note 2. L'Université de la Colombie-Britannique a récemment lancé un nouveau programme de cours immersifs en français et en français de base d'une durée de huit mois. Offert par la faculté d'éducation, il est conçu à l'intention d'éventuels titulaires de classes d'immersion de courte et longue durées et de niveau secondaire, et de français langue première en milieu minoritaire. Dans le cadre de ce programme la théorie et une partie de la pratique sont données en français. Voir l'article d'Obadia pour une analyse des progrès dans le domaine de la formation de titulaires de classes immersives.

5. Les recherches ont révélé un nombre d'adaptations propres à la communication d'un locuteur d'origine avec les étrangers, y compris les étudiants de langue, dont un discours plus lent et mieux articulé, une intonation et une gestuelle exagérées, des structures grammaticales moins complexes, un vocabulaire et des concepts itérants, une structuration soignée du discours, un usage accru du milieu ambiant, comme élément de référence, une plus grande participation à la conversation (par exemple, en demandant des questions simples auxquelles on peut répondre par un oui ou un non). Pour un compte rendu utile de cette documentation voir Evelyn Hatch, *Psycholinguistics: A Second Language Perspective*, Rowley, Mass : Newbury House, 1983 (chapitre 9) ; Stephen D. Krashen, *Second-Language Acquisition and Second-Language Learning*, Oxford : Pergamon, 1981 (chapitre 9).

6. Bien que nombre de personnes réussissent à acquérir une langue étrangère dans un milieu non protégé, d'importantes questions se posent au sujet de l'efficacité de cette méthode dans les niveaux inférieurs de compétence linguistique et de son coût en ce qui a trait au bien-être émotionnel des apprenants, de même que du développement cognitif et en langue maternelle des élèves en bas âge. Sur ce point voir James Cummins, « The Cognitive Development of Children in Immersion Programmes », *The Canadian Modern Language Review*, 34(5), 1978, pp. 856-883.

7. A titre d'exemple voir K. Connors, N. Ménard et R. Singh, « Testing Linguistic and Functional Competence in Immersion Programmes », 4e colloque de la LACUS (Linguistic Association of Canada and United States) dans M. Paradis (éd.) *Aspects of Bilingualism*, Hornbeam Press, 1978, pp. 65-75, B. Harley et M. Swain, « An Analysis of the verb system by young learners of French », *Interlanguage Studies Bulletin* 3, 1978, pp. 35-79. Voir aussi l'article de Harley dans ce numéro.

8. Georgette Buch et Ivan DeBaghéera, « An Immersion Programme for the Professional Improvement of Non-Native Teachers of ESL », dans *On TESOL '78*, Washington : TESOL, 1979, pp. 106-117.

9. A. D'Anglejan, C. Renaud, R.-H. Arsenault et A.M. Lortie, *Difficultés d'apprentissage de la langue seconde chez l'immigrant adulte en situation scolaire*, Québec : Centre international pour la recherche sur le bilinguisme, 1981.

10. F. Mourion, M. Walsh, C. Pawley et R. Bonyun, *Core French Proficiency : French Working Paper No. 133*, Ottawa : Centre de recherche, Conseil scolaire d'Ottawa, 1980.

11. Ce projet est subventionné par le Secrétariat d'État et le ministère de l'Éducation de l'Ontario dans le cadre du Programme de projets spéciaux pour les langues officielles dans l'enseignement, qu'ils gèrent conjointement, de même que par le Comité des ressources de l'enseignement et des facultés des arts et des sciences sociales de l'Université d'Ottawa. Les professeurs ayant participé sont : S. Burger, M. Chrétien, R. Clément, H.P. Edwards, M. Gingras, P. Hauptman, S. Krashen, M. Migneron et M. Wesche.

12. Voir S. Burger, M. Chrétien, M. Gingras, P. Hauptman et M. Migneron, *Le rôle du professeur de langue dans un cours de matière académique en langue seconde*, document inédit, Université d'Ottawa, 1983.

13. Voir Marjorie Bingham Wesche, « Foreigner Talk Discourse in the University Classroom », Document présenté lors de la 10e conférence sur la linguistique appliquée de l'Université du Michigan tenue à Ann Arbour en octobre 1983. Je remercie Doreen Ready pour sa collaboration à cette recherche.

14. Pour un compte rendu exhaustif de cette recherche voir H.P. Edwards, M. Wesche, S. Krashen, R. Clément et B. Kruidenier, « Second Language Acquisition Through Subject-Matter Learning : A Study of Sheltered Psychology Classes at the University of Ottawa », document inédit, Université d'Ottawa, 1983.

15. L'Université d'Ottawa offrira en 1983-1984 un cours d'introduction à la psychologie en français à l'intention des usagers de la langue seconde.

16. L'Université prévoit d'offrir en 1984-1985 un cours d'un an d'histoire canadienne en anglais complète de séances particulières protégées à l'intention des étudiants étrangers. Il s'agit d'un projet réalisé conjointement par le département d'histoire et l'Institut des langues vivantes.

17. Je remercie Donna Brinton et Evelyn Hatch pour ces renseignements.

LES DÉBUTS DE L'IMMERSION

L'un des aspects les plus intéressants du phénomène de l'immersion en français est celui des circonstances de sa naissance. La force vive qui y a présidé n'est pas venue du milieu enseignant, mais d'associations de parents anglophones qui entretenaient des sentiments positifs très nets vis-à-vis du bilinguisme canadien, et qui ont continué à jouer un rôle majeur en faveur des progrès du français.

Cette idée de l'immersion fut lancée en 1969 par un groupe de parents de St-Lambert, non loin de Montréal. Ils finirent par persuader le ministère de l'Éducation du Québec et une commission scolaire locale de mettre en oeuvre à titre expérimental un programme d'immersion dans l'une de ses écoles. Faisant preuve d'un bon sens assez rare — établissant même un précédent en matière d'expérimentation pédagogique — ces mêmes parents demandèrent une étude et une appréciation des résultats obtenus. Ils eurent de plus la chance de voir leur requête accueillie favorablement par le département de psychologie de l'Université McGill. Le professeur W. Lambert et ses collègues du département acceptèrent de suivre la marche de cette expérience.

Le rapport fort encourageant qui couronna cet essai donna un coup de fouet à l'immersion. En Ontario, et en particulier à Ottawa, la capitale nationale, des groupes de parents et certains membres de conseils scolaires firent pression sur leurs administrateurs pour obtenir un meilleur enseignement du français, trouvant dans l'immersion la solution qu'ils avaient jusqu'alors cherchée en vain. Soucieux de leurs responsabilités et peu désireux de se laisser encore une fois "embarquer" en matière d'enseignement des langues, conseils scolaires et ministère de l'Éducation de l'Ontario suscitèrent des études et financèrent des recherches en ce domaine à l'Université d'Ottawa, à l'Université Carleton et au Centre des langues modernes de l'Institut d'études pédagogiques de l'Ontario. Il en fut de même partout ailleurs au Canada, de la Colombie-Britannique à l'Île du Prince-Édouard. Expériences, applications, recherches sur l'immersion prirent place un peu partout.

La création de classes immersives peut être une aventure cauchemardesque. Ceux des administrateurs scolaires qui n'ont pas hésité à relever le défi méritent sûrement notre admiration.

Les systèmes scolaires mis au défi

W. RUSSELL McGILLIVRAY

W. Russell McGillivray a récemment pris sa retraite après 34 ans dans des postes de professeur, de directeur d'école et de surintendant dans le système scolaire de l'Ontario. Il a pris charge des programmes d'immersion du Conseil scolaire de Carleton dès leur introduction, en 1970. Il est titulaire de diplômes des universités du Manitoba, de Toronto et de l'Alberta.

Les enseignants ont la réputation d'être réfractaires au changement. Qu'il s'agisse d'un nouveau programme (les mathématiques nouvelles, par exemple), de méthodes didactiques novatrices (nécessaires dans les établissements « ouverts »), ou de moyens techniques de pointe (par exemple, les rétroprojecteurs), il faut semble-t-il des années pour que le corps professoral et les systèmes scolaires s'y adaptent, même si la plupart des innovations pédagogiques émanent bel et bien d'enseignants.

L'adoption rapide du programme immersif partout au Canada depuis quinze ans est une remarquable exception à la règle. D'autant plus que l'introduction de classes de ce genre crée toute une série de difficultés, puisqu'il faut revoir complètement les programmes de cours, remplacer ou recycler la presque totalité du personnel, redéterminer les secteurs de fréquentation des écoles et, du moins au départ, engager des dépenses supplémentaires considérables. Très peu de ministères de l'Éducation ont établi des lignes directrices appropriées, les programmes de formation des enseignants ne sont pas toujours adaptés et il n'existe sur le marché que très peu de matériel didactique spécialement conçu pour les programmes immersifs.

En outre, signalons que ce ne sont pas les éducateurs qui ont réclamé à cor et à cri cette innovation, mais bien des parents qui exigeaient que l'expérience commence sur-le-champ. Malgré ces obstacles qui auraient dû mener tout droit à l'échec, l'avenir de ces programmes est maintenant assuré. Pourquoi ? A cause de leur popularité partout au Canada, et compte tenu des résultats toujours favorables des travaux de recherche sur le sujet menés par des linguistes et des psychologues de renommée internationale.

Devant des conclusions aussi positives, auxquelles s'ajoutent les pressions exercées par les parents, très peu d'administrateurs et de conseils scolaires sont en mesure de résister longtemps à la poussée de l'immersion. On ne peut cependant leur en vouloir d'hésiter à se créer de nouveaux problèmes, car ce n'est pas ce qui leur manque : baisse des effectifs, pléthore de personnel, diminutions de revenus, progression des programmes d'éducation spéciale et avènement de l'informatique.

Ce n'est donc pas une mince affaire que de prendre une telle décision. Mais au Canada, la plupart des conseils scolaires ne peuvent en vérité y échapper, parce que les parents revendiquent de meilleurs programmes de français afin que leurs enfants profitent des avantages évidents du bilinguisme. Malgré l'opposition farouche de certains parents à l'instauration de programmes immersifs dans leurs écoles, beaucoup d'autres, qui ont des enfants en âge d'être inscrits, se démènent pour forcer la main des conseils scolaires.

Les centres immersifs : difficultés à vaincre

Logiquement, un programme d'immersion devrait être organisé dans l'école du secteur où réside le plus grand nombre de parents intéressés, mais ce n'est pas toujours la solution la plus judicieuse. Si, par exemple, l'école choisie est petite, le programme anglais est vite déstabilisé. Si, d'autre part, elle fonctionne déjà à pleine capacité et que les élèves d'autres secteurs sont acceptés en immersion, il y a vite surpopulation. Dans un cas comme dans l'autre,

parents et enseignants s'irritent et jettent le blâme sur l'immersion.

L'expérience montre que partout où démarre un programme immersif, sa popularité fait ombrage au secteur anglais traditionnel. Les conseils scolaires doivent tenir compte de cette réalité.

Même dans un établissement important, il est difficile de mener les deux programmes de front sans problèmes communs aux deux : la dimension des groupes n'est jamais ce qu'elle devrait être ; il faut inévitablement mélanger des élèves de niveaux différents, ce qui pose d'énormes difficultés dans tous les cas ; les spécialistes du rattrapage, les professeurs de musique et les bibliothécaires sont habituellement incapables de travailler dans les deux langues officielles, privant ainsi l'un ou l'autre des programmes des services indispensables ; les budgets doivent être étirés, les livres en français coûtant plus cher que leurs équivalents anglais ; enfin, certains directeurs éprouvent beaucoup de difficulté à superviser les programmes et le personnel dans les deux langues. Il faut bien l'admettre, les deux programmes ne sont pas compatibles et ne coexistent pas très heureusement, particulièrement de la maternelle à la sixième année.

Simple du point de vue administratif, la solution est fort complexe politiquement parlant : il s'agit de séparer les deux programmes en créant un centre réservé à l'immersion, avec un personnel, des ressources et un budget exclusifs. Il devient alors possible de former des groupes normaux et de retenir les services d'enseignants spécialisés, bref, le programme se rapproche du modèle idéal et le milieu d'apprentissage est mieux reçu autant par les parents que par les enseignants.

On comprend sans peine que les parents des écoliers du programme anglais, qu'il faut reloger, voient d'un mauvais œil l'envahissement de leur école de quartier par « ces gamins français », même s'il est évident que l'un ou l'autre de ces deux programmes doit « déménager » si l'on veut assurer la survie de l'un *et* de l'autre. Ils ont du mal à admettre que l'immersion devient rapidement un programme « régulier » qui mérite des services et des installations au moins équivalents à ceux du programme anglais. Par contre, si un conseil peut justifier la construction d'une nouvelle école et qu'il la désigne immédiatement centre immersif, ou s'il évite la fermeture d'une école « condamnée » grâce à cette reconversion, l'opposition perd de sa force.

Les conseils peuvent aussi améliorer le climat ambiant en assurant un transport normal aux enfants envoyés à l'extérieur de leur communauté, qu'il s'agisse d'un programme immersif ou anglais. Si les deux programmes sont dits « réguliers », les conseils doivent suivre la politique habituelle de transport.

Le transport n'est qu'un des problèmes administratifs

Problèmes de dotation et de formation

Les résultats d'un sondage mené récemment par l'Association canadienne d'éducation (ACE) auprès des conseils scolaires comptant des programmes immersifs montraient que le problème numéro un est le recrutement d'un personnel qualifié. Il serait peut-être plus juste de parler ici d'un personnel « capable » plutôt que « qualifié », puisque dans la plupart des provinces on exige très peu de qualifications particulières pour cette méthode, à l'exception évidemment d'une compétence en français presque égale à celle d'un locuteur d'origine. Malgré les immenses possibilités d'emploi dans cette branche, il n'existe au Canada que très peu de programmes de formation à temps plein pour les éventuels titulaires de classes immersives. (Voir les articles de Obadia et Wesche dans ce numéro.)

La plupart des conseils en quête d'enseignants pour les cours d'immersion doivent embaucher des professeurs de français langue seconde qui n'ont ni formation, ni expérience en enseignement d'autres matières en français, ou des enseignants francophones spécialisés dans certaines matières, mais n'ayant pas l'expérience et la formation requises. Les principales qualités recherchées sont la souplesse, l'imagination, le dévouement et l'intérêt pour ce régime pédagogique. Mais, par définition, le professeur doit être un modèle linguistique pour sa classe et connaître parfaitement le français.

Bien que les établissements de formation aient tardé à offrir des programmes adaptés, beaucoup d'élèves-professeurs de français langue seconde ont acquis une excellente maîtrise grâce à des bourses de programmes immersifs d'été ou parce qu'ils ont passé un an en France ou au Québec. Aussi sont-ils prêts à se lancer dans l'aventure. Devant la baisse des effectifs scolaires au Québec, en Ontario et au Nouveau-Brunswick, beaucoup d'enseignants francophones sont disposés à suivre les cours d'été nécessaires pour occuper des postes dans les programmes immersifs. Tous ces néophytes ont besoin des conseils et de l'aide de

collègues déjà expérimentés en place un peu partout au Canada. Nombre de ces « vétérans » acceptent d'animer des ateliers et certains pourraient agir comme personnes-ressources auprès des conseils scolaires qui adoptent ce régime d'enseignement.

Malheureusement, il y a un revers à la médaille. C'est le problème délicat du personnel en poste qui n'est pas capable d'enseigner dans un programme immersif et qui risque donc de se retrouver en surnombre. Certains professeurs possédant les aptitudes et la motivation pourraient, grâce à la réadaptation professionnelle, acquérir la compétence voulue pour enseigner le français de base, voire même en immersion. De même, les directeurs, les directeurs adjoints et les chefs de service doivent développer les compétences voulues pour superviser des programmes en français. Ceux qui refusent ou sont incapables de se recycler ne doivent pas assumer la responsabilité de programmes immersifs.

En boudant la formation linguistique, le personnel risque le congédiement ; il incombe toutefois aux conseils scolaires de défrayer une partie des coûts encourus, afin de retenir les professeurs chevronnés. Les conseils devraient donc effectuer une évaluation systématique des exigences linguistiques de tous les postes et chercher des cours de langue adaptés aux besoins reconnus. Les administrateurs et le personnel anglophones des écoles qui proposent un programme immersif peuvent, pour peu qu'ils le désirent, pratiquer leur français régulièrement avec l'aide compréhensive de leurs collègues francophones et des élèves enchantés de jouer ce rôle.

Par contre, certains unilingues ne réussiront jamais, quoi qu'ils fassent, à acquérir les qualifications requises, aussi faudra-t-il peut-être les remercier de leurs services. Les fédérations d'enseignants ont tenté de négocier des clauses mettant leurs membres à l'abri de tels renvois, mais les conseils doivent rester fermes : le système scolaire existe pour le bien des enfants et non pas pour garantir l'emploi des enseignants. Si les parents réclament un programme immersif, les conseils sont tenus de recruter un personnel compétent.

Le programme : défi majeur

Toujours selon le sondage de l'ACE, après les problèmes de personnel, l'élaboration et l'acquisition d'un programme sont les principaux défis à relever. Du moins, tel était le cas pour les pionniers, car aujourd'hui, grâce à leur travail et à l'intérêt croissant des éditeurs du secteur privé, la situation a changé. En effet, le conseil qui désire mettre un programme sur pied peut facilement obtenir de l'aide en s'adressant aux directeurs ou aux conseillers francophones de tout grand conseil comptant déjà un programme immersif. La plupart acceptent de vendre leur matériel didactique et en permettent l'utilisation ou l'adaptation. Habituellement, ils autorisent aussi à des enseignants expérimentés ou à des conseillers de donner des ateliers ou même de brefs cours qui aideront à lancer d'autres programmes.

N'empêche qu'il faut quand même assurer le suivi du service et adapter dans une certaine mesure le programme au milieu. Les conseils qui adoptent ce régime pédagogique doivent engager un conseiller ou un coordonnateur francophone capable d'organiser le programme et autres activités scolaires, et d'expliquer aux directeurs et surintendants des programmes qui leur sont nouveaux ou incompréhensibles. En l'absence de directives émises par les ministères provinciaux de l'éducation, ils doivent élaborer leurs propres objectifs et fixer leurs normes. En outre, leurs enseignants doivent constamment perfectionner et réviser les programmes.

Pour les auteurs de programmes, l'immersion pose un problème de taille. Au début de la scolarité, il faut inculquer des notions et des connaissances à des enfants qui ignorent presque tout des structures et de la syntaxe du français et qui ne possèdent qu'un vocabulaire restreint. Les livres et les documents préparés à l'intention des Francophones sont trop difficiles, tout comme les simples traductions de programmes en anglais. Il existe rarement des versions françaises des manuels de référence anglais, et quand il y en a, il faut les simplifier. En quatrième ou en cinquième année, certains manuels et autres documents des écoles françaises peuvent être utilisés dans les classes immersives, mais par définition, les enseignants de cette branche sont d'excellents vulgarisateurs et traducteurs, qui n'hésitent pas non plus à emprunter autour d'eux. D'ailleurs, leurs élèves ont appris les mêmes concepts mathématiques et fait les mêmes études environnementales que leurs camarades du secteur anglais traditionnel ; voilà qui démontre la réussite du programme.

Le coût : élevé à l'implantation

Les conseils scolaires qui éprouvent déjà des difficultés financières pourraient avoir de bonnes raisons de refuser de s'engager, à cause du coût élevé des programmes immersifs : frais de maintien du service et de cours de français, prix plus élevé des manuels et des ouvrages de référence, voire même frais supplémentaires de transport. Certaines de ces dépenses sont des frais de démarrage qu'il faut reporter chaque année jusqu'à ce que le programme soit en place dans toutes les classes. La plupart des provinces offrent des subventions spéciales susceptibles d'aider les conseils à alléger le fardeau financier des programmes en français. Nous leur recommandons de se renseigner à ce sujet, afin de bien expliquer aux contribuables et au personnel que le coût des programmes immersifs n'est pas une dépense nette à greffer au budget.

Organisé dans un centre qui lui est réservé, un programme immersif complet constitue probablement l'enseignement de langue seconde le plus économique si, bien sûr, le nombre d'élèves est suffisant pour former des groupes normaux. Le poste budgétaire qui l'emporte est la rémunération des professeurs, quelle que soit la formule retenue. Un cours de français de base dispensé par des

spécialistes qui remplacent pour une période quotidienne les enseignants habituels coûte plus cher qu'un programme immersif, avec moins de résultats.

Pourtant, les programmes immersifs coûtent davantage, c'est un fait, du moins pendant la phase d'implantation ; mais plus important encore, ils sont *jugés* plus lourds par les commissaires hésitants, les enseignants aigris en surnombre et les contribuables qui trouvent déjà les taxes scolaires trop élevées. Il est à souhaiter que la nouvelle entente fédérale-provinciale de trois ans sur le financement des programmes de langue des minorités contribue à supprimer les objections d'ordre financier. En vertu de l'entente, les provinces reçoivent plus de fonds, mais doivent par contre en justifier l'emploi au titre des frais supplémentaires découlant des programmes d'immersion. Les conseils scolaires devront probablement présenter leurs demandes de subventions en ventilant avec précision leurs comptes. Ainsi, s'il y a effectivement des frais nets en sus, les commissaires, les employés et les contribuables pourront décider en connaissance de cause si oui ou non les programmes justifient l'augmentation des taxes. De toute évidence, les parents des enfants inscrits en immersion ont déjà fait leur choix !

Malgré les problèmes que posent les cours immersifs, malgré leur mise en place un peu erratique, leur succès démontre bien le pouvoir des parents lorsqu'ils sont résolus, la grande faculté d'adaptation du système scolaire lorsqu'il est acculé à le faire et la valeur des principes de base de l'immersion. On sait bien que les élèves apprennent plus lorsque de bons enseignants, forts du soutien des parents, présentent une matière aussi intéressante que stimulante. Dans la formule à l'étude, l'acquisition de la langue seconde se fait tout en apprenant les mathématiques, les études environnementales et d'autres matières essentielles. Les enfants se rendent vite compte de la différence de cet enseignement et savent l'importance que leurs parents y attachent. De leur côté, les enseignants sont conscients du rôle qu'ils jouent, non seulement parce qu'ils participent à une expérience pédagogique de grand intérêt, mais surtout parce qu'ils contribuent directement à l'émergence d'une nouvelle génération de Canadiens qui acceptent le bilinguisme comme partie intégrante de leur vie.

On accuse souvent les administrateurs et les conseils scolaires de se laisser tirer l'oreille avant de donner le feu vert à des programmes immersifs. Mais devant l'ampleur des problèmes que ceux-ci entraînent immanquablement, les parents devraient faire preuve d'un peu plus de réalisme dans leurs attentes. Quoi qu'il en soit, la plupart des conseils qui ont fait le pas ont réussi à se doter de programmes, à recruter des enseignants compétents, à réorganiser leurs écoles et à trouver les fonds nécessaires. Ils ont eu le courage de prendre des décisions politiques difficiles malgré une opposition souvent farouche. Mais les résultats ont fini par leur donner raison, comme en témoignent les travaux de recherche poussés dans le domaine ainsi que l'enthousiasme des élèves, des parents et du personnel.

Les parents ont imposé ces programmes aux conseils scolaires, et il faut les en féliciter, car ils avaient vu juste. Ce sont cependant les conseils, les administrateurs et les enseignants qui en sont les artisans, malgré les difficultés. Rendons-leur hommage pour leur rôle clé dans la réussite de cette méthode bien de chez nous qui appuie le bilinguisme canadien.

RÉFÉRENCES

French immersion and School Boards: Issues and Effects, Toronto, Association canadienne d'éducation, 1983.

Lapkin, Sharon et Swain, Merrill, *The Immersion Centre and the Dual-Track Schools: A Study of the Achievement in a French Immersion Program*, Toronto, Institut d'études pédagogiques de l'Ontario, 1979.

McGillivray, W.R., «Administrative Problems of Early French Immersion», dans *So You Want Your Child to Learn French?*, éd. Beth Mlacak et Elaine Isabelle, Ottawa, Canadian Parents for French, 1979, p. 108.

McGillivray, W.R., «The French Immersion Centre», dans *The Canadian Modern Language Review*, n° 34, mai 1978, pp. 895-897.

Soucieux de préserver et de mettre à l'honneur l'héritage culturel de leurs élèves tout en tenant compte du caractère français du Québec, les externats juifs de Montréal offrent « l'immersion » en deux langues. Les jeunes s'en portent très bien, et leur anglais n'en souffre pas.

Trois dans deux

ELLEN ADIV

Agent de recherche pour la Commission des écoles protestantes du Grand Montréal, **Ellen Adiv** est spécialiste de l'apprentissage des langues secondes et l'auteur de travaux dans ce domaine. Elle s'occupe d'un projet de recherche sur les écoles juives du Canada. Diplômée de l'Université McGill, elle y a déjà enseigné ainsi qu'à l'Université Bar-Ilan en Israël.

À Montréal, l'usage de deux langues secondes (le français et l'hébreu) à titre de technique pédagogique première a entraîné l'élaboration de deux types de programmes de cours immersifs bilingues. Ceux-ci s'inscrivent dans le cadre du système d'externats juifs et poursuivent un double objectif : développer la compétence dans les deux langues officielles et transmettre l'héritage juif par le truchement de la langue ancestrale. D'un point de vue religio-culturel, ils se rapprochent de nombreux programmes scolaires multi-ethniques, sauf que l'enseignement de l'hébreu ne vise pas à préserver une langue maternelle, la majorité des élèves étant Anglophones d'origine.

Le premier programme de ce genre (ci-après appelé programme I) a été lancé en 1971. Antérieurement, les externats juifs de Montréal avaient un cursus fondamentalement bilingue ang'ais-hébreu ou, dans certains cas, trilingue anglais-hébreu-yiddish. En général, on consacrait quotidiennement 30 à 45 minutes au cours de français.

Toutefois, au début des années 70, les parents et les administrateurs ont dû reconnaître que cet enseignement ne préparait pas la jeune génération à faire face à un milieu où le français était appelé à devenir en bonne partie la langue du travail et des affaires. Ils ont donc décidé de mettre sur pied un programme d'études primaires qui s'inspirerait de celui de l'immersion longue en français, mais dont l'élément hébreu ferait partie intégrante.

Voici les principales caractéristiques de ce programme de cours immersifs bilingues : de la maternelle à la deuxième année l'enseignement est dispensé en français et en hébreu, la première langue prédominant légèrement. Durant la première année, l'enfant apprend simultanément à lire et à écrire dans les deux langues. L'enseignement en anglais (la langue maternelle) débute en troisième année ou, dans certains cas, en quatrième. À partir de ce niveau, quelque sept heures par semaine sont consacrées à l'anglais, quatorze au français et onze à l'hébreu.

Comme nous l'avons mentionné, le programme scolaire est sensiblement le même que celui de l'immersion longue en français. L'enseignement laïc en première et deuxième année est dispensé en français ; dans le cas de matières comme les sciences cette langue peut être utilisée jusqu'en sixième année. La capacité de lire et d'écrire en français est développée dans le cadre de l'enseignement traditionnel des disciplines langagières et la grammaire n'est introduite qu'en troisième année. En général, les manuels scolaires et autres aides didactiques sont les mêmes que ceux des écoles de langue française de Montréal.

Le programme scolaire hébreu est consacré à l'étude de cette langue et des sujets religio-culturels comme la prière, la Bible et l'histoire juive. L'enseignement, il va sans dire, est dispensé en hébreu. Dans ce cas, on se sert soit de textes destinés aux locuteurs hébraïques d'origine en Israël, soit du matériel spécialement conçu pour l'apprentissage de l'hébreu langue seconde. Comme pour le français, les cours traditionnels sont peu nombreux, l'accent étant plutôt mis sur la compétence communicative.

Au début, le programme I n'a été mis en œuvre que dans un externat juif ; quelques années plus tard il s'étendait à un second, et à l'heure actuelle un troisième établissement envisage de l'adopter.

LANGUE
BIBLIOTHÈQUE

Le second type de programme de cours immersifs bilingues (ci-après appelé programme II) est une extension du régime d'immersion partielle. Dans ce cas, l'enseignement à la maternelle est dispensé simultanément en langue première, en français et en hébreu. Le temps consacré à chacune des trois langues est proportionnel à celui du programme I en quatrième, cinquième et sixième année. L'enseignement des matières laïques, surtout celui des mathématiques, est dispensé en anglais pour la durée du programme. Contrairement au programme I, celui-ci n'a pas été lancé à l'instigation d'un groupe d'intéressés. Il découle plutôt des pressions exercées par le gouvernement du Québec auprès des externats juifs de Montréal pour qu'ils accroissent le nombre d'heures de cours en français. Le programme II vise donc beaucoup plus d'établissements et le contenu du programme d'études hébraïques tend à varier d'une école à l'autre selon les différentes philosophies et orientations juives.

Trois dans un

Les programmes I et II : résultats des contrôles

Le programme I n'a pas échappé aux contrôles dont ont fait l'objet les classes immersives unilingues. En effet, il a été évalué à plusieurs niveaux scolaires et les rendements linguistique et scolaire des élèves ont été comparés à ceux des participants du programme II dont le cursus hébreu est semblable. Peu d'écarts constants ont été relevés entre les deux programmes en ce qui a trait à la maîtrise du français. En outre, dès la cinquième année, la compétence linguistique de ces élèves se compare à celle des étudiants en immersion totale (Genesee et Lambert, 1983).

Le degré d'habileté en langue hébraïque tend à être supérieur dans le cadre du programme I. Toutefois, dans les deux cas, l'aptitude à communiquer en hébreu est plus lente à se développer que la capacité expressive en français. Cela peut être attribuable à plusieurs facteurs : les heures de cours en français sont plus nombreuses qu'en hébreu ; les élèves qui habitent Montréal ont plus de possibilités de pratiquer leur français à l'extérieur de la classe, tandis que l'hébreu demeure, dans la plupart des cas, une expérience scolaire ; il se peut que l'apprentissage du français par des Anglophones d'origine soit facilité en raison des nombreuses caractéristiques structurales et lexicales qu'ont en commun les deux langues. Il ne s'ensuit pas nécessairement que la compétence en hébreu des élèves en classes d'immersion bilingues accusera un retard par rapport à celle des étudiants d'externats juifs où l'enseignement en français est négligeable ou inexistant.

En fait, les résultats d'études récentes révèlent que la capacité d'expression en hébreu des élèves en immersion bilingue à Montréal est sensiblement la même que celle de leurs confrères d'externats juifs à Toronto offrant des programmes d'études hébraïques similaires, mais ne dispensant aucun enseignement en français.

Les compétences en anglais sont plus développées dans le programme II. Cependant, cette différence s'estompe lorsque les cours en anglais débutent dans le cadre du programme I (en troisième ou quatrième année). En outre, dans les classes supérieures au primaire, les élèves des deux programmes de cours immersifs bilingues réussissent aussi bien aux épreuves d'anglais que leurs confrères d'écoles anglaises traditionnelles de Montréal. Les résultats des examens de mathématiques sont sensiblement les mêmes qu'il s'agisse d'élèves en immersion totale, de classes immersives bilingues ou d'une école de langue anglaise.

Il semble donc que ces programmes constituent un moyen efficace pour des Anglophones d'origine pour qu'ils acquièrent une maîtrise fonctionnelle de deux langues secondes et que même un enseignement très restreint dans la langue maternelle ne nuit ni à leur compétence linguistique ni à leur rendement scolaire.

Les résultats des évaluations des cours immersifs bilingues se distinguent très nettement des rendements linguistique et scolaire obtenus dans le cadre de programmes mis en œuvre par certaines écoles américaines et visant à préserver l'héritage linguistico-culturel d'un groupe ethnique. D'aucuns affirment que cela provient du fait que les jeunes Canadiens en immersion appartiennent à la classe moyenne ou favorisée et que leur langue maternelle est celle de la majorité. Ces enfants éprouvent donc une entière sécurité sociale et linguistique.

Les recherches portant sur les répercussions des programmes de cours immersifs sur la perception qu'ont les élèves de l'identité linguistique et culturelle révèlent que l'immersion en français semble favoriser une certaine affiliation linguistique aux notions de « Francophones » et de « Canadiens français ». Par contre, le programme d'études hébraïques semble insuffler un sentiment accru d'appartenance au concept religio-culturel de « juif » plutôt qu'à celui purement linguistique de « personne de langue hébraïque » (Adiv, 1977).

Les craintes des parents : facteur de ralentissement ?

A un moment où les inscriptions dans les établissements publics ne cessent de diminuer, les externats juifs ont réussi à maintenir et, dans certains cas, à accroître leurs effectifs. En général, c'est l'élément hébreu qui incite les parents à inscrire leurs enfants à ce programme. Les réactions à l'enseignement laïc sont partagées. Bien que conscients des résultats des recherches, la plupart d'entre eux s'inquiètent de ce que leurs enfants ne soient pas en mesure de saisir des sujets enseignés dans une langue seconde qu'ils n'ont pas encore maîtrisée. En outre, bien que l'utilité d'être compétent en français est généralement reconnue, nombre de parents craignent une diminution des cours en anglais dans les externats juifs, facteur qui expliquerait peut-être l'application restreinte du programme I.

Les dossiers linguistiques et pédagogiques

La mise en œuvre des programmes de cours immersifs soulève un problème de taille : conviennent-ils à l'ensemble de l'effectif scolaire ? En général, les élèves qui ne réussissent pas en immersion sont mutés dans des classes anglaises traditionnelles. On a l'impression que l'enseignement en langue seconde désavantage les enfants ayant des problèmes d'apprentissage ou souffrant de troubles émotifs. Bien que les recherches tendent à démontrer que, dans la plupart des cas, ces craintes sont sans fondement, le débat demeure ouvert en ce qui a trait aux programmes de cours immersifs bilingues.

Il faut aborder le problème sous deux angles. Premièrement, ce programme comporte l'apprentissage de deux langues secondes. L'enfant doit non seulement composer avec un système linguistique supplémentaire, mais il doit développer les aptitudes nécessaires pour empêcher le chevauchement des deux systèmes. Deuxièmement, il y a le contenu du programme d'études. Les contenus laïc et juif du programme imposent aux élèves un horaire plus long et une charge de travail accrue. Comment les maisons d'enseignement se tirent-elles d'affaires ? Apparemment très bien. Les transferts dans des écoles anglaises traditionnelles sont presque inexistants et la majorité des élèves sont acceptés dans l'école secondaire de leur choix. Certains soutiendront, il va sans dire, que la plupart des élèves en classes immersives bilingues sont intellectuellement et socio-économiquement favorisés. Mais les portes de ces écoles sont ouvertes à tous ceux qui désirent recevoir une éducation dans la tradition juive. En fait, si les externats ont décidé de se conformer aux demandes du gouvernement du Québec et d'accroître le nombre d'heures d'enseignement en français dans le cadre du programme II, c'est pour conserver les subventions qui leur permettent d'octroyer des bourses aux enfants dont les parents ne peuvent défrayer les frais de scolarité. Bien que relativement peu d'élèves appartiennent à cette catégorie, rien ne permet d'affirmer que leur taux de réussite est inférieur à celui de leurs camarades des cours immersifs en deux langues.

Une seconde question liée à l'efficacité des programmes de cours immersifs bilingues est le niveau de compétence en langue seconde que développe l'élève en français et en hébreu. Leur capacité de s'exprimer en français, nous l'avons mentionné, semble égaler celle de leurs confrères en immersion totale, du moins dans les classes supérieures au primaire. Mais dans quelle mesure pouvons-nous parler de « compétence » ? Les résultats de recherches effectuées au Québec et en Ontario semblent indiquer que les élèves des programmes d'immersion développent une compétence qui est originelle en ce qui a trait aux aptitudes à comprendre (écouter et lire) mais non aux capacités productives (parler et écrire). Une analyse approfondie de la production verbale des étudiants en immersion tant unilingue que bilingue révèle nombre d'erreurs grammaticales en français dont beaucoup sont attribuables à l'influence de l'anglais. Il en va de même pour l'hébreu dans le cadre des programmes de cours immersifs en deux langues. Il est contrariant de constater que ces fautes résistent à l'apprentissage (Adiv, 1980). Il est à noter que ces modèles d'expression orale qui s'écartent de la norme n'empêchent pas les élèves de communiquer efficacement, c'est-à-dire de se faire comprendre. Il semble néanmoins souhaitable de trouver des moyens permettant aux élèves en immersion de développer des aptitudes grammaticales adéquates dans la(les) langue(s) cibles. (Voir l'article de Harley dans ce numéro.)

Mais étant donné que le problème de l'exactitude linguistique est commun aux deux programmes, la valeur de l'immersion bilingue en tant que modèle pour la mise en œuvre efficace de classes trilingues n'est nullement diminuée. Bien que ces formules ne conviennent pas à tous les contextes où la sauvegarde de l'identité ethnique commande l'acquisition d'une troisième langue, les programmes de cours immersifs en deux langues peuvent s'avérer des repères utiles pour l'élaboration d'autres programmes scolaires multi-ethniques au Canada.

RÉFÉRENCES

Adiv, E. – « The significance of language in social identity », *The Canadian Zionist*, 46:2, pp. 18-22, 1977.

Adiv, E. – « An analysis of second language performance in two types of immersion programmes », thèse de doctorat inédite, Université McGill, Montréal, 1980.

Adiv, E. (en préparation). « Jewish Day School programmes: an assessment of linguistic proficiency and academic achievement in two types of trilingual educational models ». Rapport à être soumis au Melton Centre for Jewish Education in the Diaspora, The Hebrew University, Jérusalem.

Adiv, E., et Bureau, M. – « A French-Hebrew immersion model in a multicultural environment », *Multiculturalism*, 4:2, pp. 27-30, 1980.

Genesee, F., Lambert, W.E. et Tucker, G.R. – « An experiment in trilingual education: Report 4 », *Language Learning*, 28:2, pp. 343-365, 1978.

Genesee, F., et Lambert, W.E. – « Trilingual education for majority children », *Child Development*, 54, pp. 105-114, 1983.

LANGUE ET SOCIÉTÉ

Pour répondre à la demande des groupes ethniques qui attachent une grande importance à la préservation de leur langue d'origine, Edmonton a mis sur pied un enseignement immersif multilingue fort prisé.

Un reflet de notre diversité culturelle

JAMES JONES

Superviseur de l'enseignement des langues secondes du Public Schools District d'Edmonton depuis 1967, **James F. Jones** y est responsable de l'élaboration des programmes d'études en français, en allemand, en ukrainien, en latin, en espagnol, en arabe et en chinois. Il détient une maîtrise en éducation de l'Université de l'Alberta et a enseigné à divers niveaux.

Les écoles publiques du district d'Edmonton, comme beaucoup d'autres au Canada, ont mis sur pied un enseignement immersif en français fort prisé et en pleine expansion. Mais elles offrent parallèlement au programme d'études en anglais, et c'est ce qui les distingue de celles d'autres districts, l'immersion partielle ou des cours bilingues en ukrainien, hébreu, allemand, chinois et arabe. Notre propos se limitera à la description des cursus qu'ils comportent. Le district scolaire d'Edmonton, au nombre des dix plus importants du Canada, compte 69 500 élèves, répartis entre 183 écoles.

Le tableau de la page suivante porte sur l'année 1983-1984, alors que cinq cours bilingues et quatre cours de base en ukrainien, en allemand, en espagnol et en latin étaient dispensés. Les niveaux scolaires sont indiqués.

Les cours bilingues ont divers traits en commun. Ils sont facultatifs, ils tendent vers une maîtrise fonctionnelle dans la langue seconde et sont conçus en vue d'un enseignement qui se poursuivra le plus longtemps possible dans la langue seconde, contrairement à la plupart des cours américains de même nature où les élèves non anglophones reçoivent l'enseignement dans leur langue maternelle au début, mais sont amenés le plus tôt possible à un enseignement en anglais. Les cours bilingues d'Edmonton visent d'abord les élèves dont l'origine ethnique correspond à la langue seconde et sont dispensés à des sujets aux passés langagiers très divers, depuis une absence totale de pratique jusqu'à l'utilisation quotidienne à la maison. Tous comportent l'emploi unique de la langue seconde à la maternelle et son emploi à demi-temps — dans le régime actuel ou en projet — de la première à la sixième. Tous ces cours sont conformes au programme agréé, mais donnés en partie par l'intermédiaire d'une langue seconde. En général, les matières enseignées dans cette langue sont les disciplines langagières, les sciences sociales, les arts, la musique et l'éducation physique. Ils se prêtent à une admission tardive en première et uniquement dans des circonstances spéciales par la suite, sauf si l'élève peut faire état d'une compétence dans la langue seconde au moins égale à celle des élèves qui suivent déjà le cours.

L'ukrainien : première nord-américaine

Le plus ancien cours bilingue, dit « Ukrainian Bilingual Programme », a débuté dans des maternelles en janvier 1974. À compter de septembre de la même année, le Conseil des écoles publiques et celui des écoles catholiques ont pris à leur charge la maternelle et la première; c'était la première fois que des écoles publiques donnaient un tel enseignement en Amérique du Nord.

Le cours est donné dans cinq écoles élémentaires, une école secondaire I (7e à 9e) et une secondaire II (10e à 12e); en 1983-1984 la plus haute classe est la dixième. Les inscriptions étaient de 382 (de la maternelle à la 10e) en 1982-1983.

À l'élémentaire, l'enseignement en anglais de la lecture et de l'écriture débute en première. En ukrainien, il commence en 2e. De la 7e à la 9e, le quart de l'enseignement ou à peu près se donne en ukrainien, et porte sur les disciplines langagières, les sciences sociales et une discipline culturelle facultative. Étant donné le faible effectif, la 10e ne comporte plus que des cours de langue et de littérature ukrainiennes.

D'après une enquête menée de 1974 à 1979, 48 pour cent des parents ne parlaient que l'anglais à la maison, 5 pour cent que l'ukrainien, 43 pour cent s'exprimant dans les deux langues. Au total, 57 pour cent des mères et 61 pour cent des pères ont déclaré pouvoir comprendre et parler l'ukrainien assez bien ou avec aisance ; pour ce qui est de le lire et de l'écrire, les chiffres correspondants étaient de 32 et 18 pour cent.

L'hébreu : enseigné à l'école publique depuis 1975

Le cours bilingue anglais-hébreu est donné à l'école Talmud Torah, qui est administrée par le Conseil des écoles publiques depuis septembre 1975. Il y a au Canada deux écoles hébraïques sous l'autorité de districts scolaires du secteur public, par opposition aux écoles privées. Jusqu'à 1975, la Talmud Torah d'Edmonton comptait parmi ces dernières depuis plus de 50 ans.

Contrairement aux autres cours bilingues, la maternelle hébraïque est dirigée par les parents. Quant aux classes de la première à la sixième, leurs effectifs étaient de 205 élèves en 1982-1983.

La lecture et l'écriture sont enseignées en anglais et en hébreu à compter de la 1re ; cette dualité comporte une difficulté particulière, puisque l'hébreu se lit de droite à gauche. La partie hébraïque de l'enseignement élémentaire porte sur les disciplines langagières, les sciences sociales et l'histoire juive.

L'allemand : innovation au Canada

Le programme anglo-allemand, mis sur pied en 1978 à la maternelle, était une innovation au Canada et le second du genre en Amérique du Nord.

Il est actuellement dispensé dans deux écoles élémentaires et va jusqu'à la 5e. Les effectifs en 1982-1983 étaient de 178 élèves.

La lecture et l'écriture en allemand commencent dès le début de la 1re ; l'enseignement des disciplines langagières en anglais est introduit en février, la même année scolaire.

D'après l'enquête menée entre 1980 et 1983, 41 pour cent des parents ne parlaient que l'anglais à la maison et 12 pour cent que l'allemand, 43 pour cent s'exprimant dans les deux langues. Une forte proportion des mères et des pères ont déclaré pouvoir comprendre et parler l'allemand assez bien ou avec aisance, soit 83 et 74 pour cent respectivement ; pour ce qui est de le lire et de l'écrire, les chiffres correspondants étaient de 78 et 68 pour cent.

L'arabe : programme de date récente

Le programme anglo-arabe, dirigé par les parents, a débuté en 1982-1983 au niveau de la maternelle. À compter de septembre 1983, la maternelle et la 1re ont été prises en charge par le Conseil des écoles publiques (ce qui constituait une innovation au Canada) qui s'est engagé à le prolonger jusqu'à la 6e, sous réserve d'un nombre suffisant d'inscriptions.

Quant aux effectifs à prévoir, les projections en date de juin 1983 les situaient ainsi pour 1983-1984 : maternelle, 39 ; 1re, 44.

La lecture et l'écriture sont enseignées en anglais et en arabe à compter de la 1re. Là encore se pose la difficulté de la lecture de droite à gauche.

Le chinois : enseigné dans deux écoles

Le programme anglo-chinois a débuté lui aussi en 1982-1983 dans une maternelle gérée par les parents. Comme pour l'arabe, la maternelle et la 1re ont été prises en charge par le Conseil des écoles publiques en

Cours en diverses langues dans les écoles publiques d'Edmonton

Cours		Élémentaire	Secondaire 1	Secondaire 2
Ukrainien, langue seconde			7e, 8, 9 →	10e, 20, 30 20, 30
Bilingue, anglais-ukrainien	M*	1,2,3,4,5,6	7, 8, 9	10
Allemand, langue seconde			7e, 8, 9 →	10e, 20, 30 20, 30
Bilingue, anglais-allemand	M*	1,2,3,4,5		
Bilingue, anglais-hébreu		1,2,3,4,5,6		
Bilingue, anglais-chinois	M*	1		
Bilingue, anglais-arabe	M*	1		
Latin				10e, 20, 30
Espagnol, langue seconde				10e, 20, 30

* *Début du cours*

septembre 1983, et le prolongement du cours jusqu'à la sixième a été agréé sous réserve d'un nombre suffisant d'inscriptions. Le cours constitue également une innovation au Canada.

L'enseignement se donne dans deux écoles. Quant aux effectifs à prévoir, les projections en date de juin 1983 les situaient ainsi pour 1983-1984 : maternelle, 58 ; 1re, 43.

Bien que la plupart des parents parlent le cantonais, la Chinese Parents' Kindergarten Association a décidé qu'on enseignerait le mandarin. Il faut dire que la langue écrite est commune aux deux dialectes.

La lecture et l'écriture sont enseignées en anglais et en chinois à compter du début de la première. Le chinois se lit du haut vers le bas à partir de la droite.

Deux raisons d'être : acquisition et légitimation

En général, le Conseil des écoles publiques d'Edmonton a donné suite aux requêtes des parents. Les motifs de ces derniers varient, bien sûr, largement ; mais ils ont le plus souvent à cœur la conservation de la langue maternelle, ce que ne peuvent assurer les cours du samedi ou ceux d'après les heures de classe lorsqu'elle ne se parle plus guère à la maison. Le cours bilingue comporte le temps voulu à la fois pour son acquisition et sa légitimation. L'élève estimera que cette langue, si l'école l'enseigne, doit être importante et valable. La mosaïque culturelle canadienne renferme un riche patrimoine langagier qui se perdra s'il n'est pas valorisé et protégé par les établissements scolaires.

Les autorités scolaires entendent assurer aux élèves une expérience propre à développer chez eux l'estime de soi. C'est ce que font sûrement les cours bilingues en inculquant aux écoliers le sens de l'identité et la fierté de leurs origines. Les parents comprennent que les cours bilingues ont une valeur éducative complémentaire, comme les élèves peuvent en tirer la maîtrise d'une autre langue que l'anglais, outre les avantages usuels de l'enseignement en anglais.

Les débuts : changements à la Loi scolaire en 1971

Avant 1971, la *Loi scolaire de l'Alberta* ne permettait pas l'enseignement dans une autre langue que l'anglais ou le français. Des modifications y ont été apportées cette année-là à la suite de négociations menées par un groupe de la communauté ukrainienne sous la direction du professeur M. Lupul, aujourd'hui directeur du Canadian Institute for Ukrainian Studies à l'Université de l'Alberta, et par M. P. Savaryn, avocat et actuellement chancelier de cette université. L'une de ces modifications permettait qu'un enseignement en d'autres langues occupe jusqu'à la moitié de l'horaire quotidien. Le gouvernement s'est engagé en outre à accorder son appui pour l'élaboration des matériels pédagogiques pourvu que, dans la province, au moins cent élèves soient inscrits par année de cours pour une langue donnée.

Une fois en vigueur la législation habilitante, les parents qui souhaitaient un cours bilingue anglo-ukrainien mirent sur pied des maternelles avant de demander aux conseils scolaires public et catholique d'Edmonton de prendre les cours à leur charge. Les parents arabes et chinois ont procédé de la même façon, c'est-à-dire ont démontré qu'il y avait des effectifs suffisants et la détermination nécessaire.

L'accès : question de planification et de transport

Dans la structure administrative des écoles publiques, c'est la division Planification et développement qui veille à l'accessibilité des cours, ce qui comprend le choix des emplacements et le transport des élèves. D'une manière générale, elle cherche à installer les classes dans des écoles situées aussi près que possible des lieux où habitent le plus grand nombre d'élèves. C'est là une tâche bien difficile dans la pratique, étant donné que ces écoles sont déjà presque pleinement occupées par les élèves du programme d'études en anglais. Autre complication, le cours bilingue attirera des élèves habitant hors de la zone normalement desservie par l'école. Enfin, il faut prévoir le développement lié à l'adjonction annuelle d'un degré scolaire pendant quelques années.

Tous les cours bilingues, sauf l'anglo-hébraïque, sont donnés dans des écoles à double régime (anglophone et bilingue) ou à triple régime (immersion en plus). Les parents préfèrent, en général, les contacts avec les élèves du cours unilingue anglais et avec le personnel que comportent ces écoles. Ajoutons que le conseil scolaire a adopté une politique exigeant que les classes bilingues soient installées dans des écoles où le cours en anglais puisse être viable à longue échéance.

Comme peu d'écoles donnent des cours bilingues, le transport des élèves demande beaucoup de soins. Le comité mixte sur le transport, qui est composé de cadres administratifs et de représentants des conseils de parents, s'emploie à assurer le meilleur transport possible par autobus pour les élèves qui ne peuvent recourir au service public. Le coût mensuel moyen pour les parents est de 27 $ par enfant. On cherche à limiter le temps passé dans l'autobus à une heure au maximum dans chaque sens. L'Education albertaine offre des subventions pour maintenir aussi bas que possible le coût mensuel du transport.

Objectifs et participation des parents

Les parents comptent bien que leurs enfants atteindront un niveau satisfaisant en anglais et dans les autres matières, telles les mathématiques. Ils souhaitent des progrès vers la maîtrise de la langue seconde, ainsi que la connaissance et l'appréciation de la culture.

Ils entendent aussi être informés et désirent, pour bon nombre, donner leur appui au cours. Ils peuvent le faire individuellement ou au sein d'un conseil de parents à l'échelon du district. Leur concours porte également sur diverses initiatives langagières d'appoint, sur le transport, le programme d'enseignement et le recrutement des élèves.

La Ukrainian Bilingual Association, conseil de parents, a organisé des « camps langagiers d'été » et aidée d'une subvention fédérale, a retenu les services d'un collaborateur à temps plein pour le recrutement des élèves. Les conseils de parents allemand, hébreu et arabe ont contribué à la mise sur pied du programme local, en apportant une aide pécuniaire pour la création de matériels pédagogiques et en en fournissant certains. Tous les conseils de district ont pris part à la préparation et à la réalisation de la Semaine de l'éducation bilingue, qui s'est déroulée en mars 1983. Cette initiative, proposée d'abord par la Ukrainian Bilingual Association, tendait à sensibiliser la population aux avantages de cours bilingues dans la région d'Edmonton. Les conseils se proposent de donner un caractère annuel à cette manifestation.

Soutien administratif et politique

Les plus hautes instances administratives et les commissaires d'école ont accordé un soutien précieux aux parents. On doit à leur initiative et à leur ouverture d'esprit les cours immersifs les plus importants au Canada. Le gouvernement provincial, par sa législation et son apport financier, a témoigné d'une grande prévoyance et d'un haut sens des responsabilités. Et plus près des classes, les directeurs d'école et leurs adjoints ont joué un rôle essentiel au succès des cours bilingues. Il convient aussi de mentionner l'acceptation et l'appui des enseignants du cours unilingue anglais, ainsi que du personnel paraprofessionnel, dont les secrétaires d'écoles.

Le personnel : sélection faite avec grand soin

Sachant l'extrême importance des maitres dans tout enseignement, on met beaucoup de soin à les recruter. Le service du Personnel assure ce travail, parfois à l'échelle nationale, et effectue la première sélection. On recherche tous les attributs du bon enseignant, outre la maitrise de l'anglais et de la langue seconde.

Pour apprécier la maitrise de la langue seconde, les conseillers des Services de langue seconde interviewent les candidats ; si le personnel ne possède pas la compétence linguistique à cet effet, on a recours à un comité composé d'un maitre appartenant déjà au personnel et d'un ou deux représentants des parents. Les critères sont la correction, la richesse des ressources et l'aisance.

Les directeurs interviewent ensuite les candidats recommandés par le service du Personnel et effectuent leur sélection suivant les besoins de leur école.

Après deux ans d'existence, les cours sont connus localement et les futurs enseignants se préparent en conséquence. Cependant le programme anglais-hébreu exige toujours le recrutement en Israël.

Le matériel pédagogique : il vient de partout

L'enseignement dans la langue seconde exige des aides didactiques pour les élèves et pour les maitres : guide pour les enseignantes de la maternelle, matériel pour les disciplines langagières, les sciences sociales, les arts, la musique et l'éducation physique dans les classes de première à sixième.

On se procure le matériel dans le commerce, si possible. Ainsi, les manuels de lecture pour l'allemand, le chinois et l'arabe sont achetés en Allemagne de l'Ouest, en Californie et en Jordanie. Pour ce qui est de l'ukrainien, le Edmonton Ukrainian Business and Professional Club a obtenu des fonds fédéraux et collabore avec l'Éducation albertaine à la création d'une série de livres de lecture. L'emploi de manuels destinés à des locuteurs d'origine pose souvent des difficultés, en raison du haut niveau de capacité orale que supposent leurs auteurs. Dans le cas de l'ukrainien et du chinois, il faut accorder une attention spéciale aux références idéologiques qui seraient non appropriées aux étudiants canadiens.

Comme il est difficile de se procurer du matériel approprié dans le commerce, il est nécessaire d'en créer. Etant donné l'effectif minimal de cent élèves exigé par l'Éducation albertaine, les Ukrainiens ont le seul programme bilingue bénéficiant d'une généreuse contribution provinciale pour l'élaboration du cursus. Un conseiller ukrainien et un spécialiste ukrainien en matériel d'enseignement animent la préparation et la révision du matériel.

Même lorsque les livres de lecture se trouvent dans le commerce, il faut établir la matière à couvrir pour chaque degré du cours de langue, notamment son étendue et ses enchainements. Comme il est inhabituel de trouver un programme complet d'Arts et Langues qui comprend les quatres matieres reliées aux langues il est nécessaire de concevoir des documents sur le sujet.

Pour les sciences sociales, on ne trouve pas grand chose dans le commerce, le programme albertain étant particulier. Souvent le matériel du maitre reste en anglais, la traduction ou l'adaptation se limitant aux ouvrages destinés aux élèves. Dans bien des cas, on préfère l'adaptation, plus longue et plus coûteuse, parce qu'elle est plus appropriée aux capacités langagières des élèves et qu'elle permet de mettre mieux à profit les ouvrages de référence rédigés dans la langue seconde.

Les arts, la musique et l'éducation physique occupent moins de place au début dans les cours bilingues, d'une part parce qu'on leur accorde moins de temps d'enseignement et, d'autre part, parce qu'il s'agit de matières qui ne permettent aux élèves qu'un faible emploi du langage. Les enseignants se servent des guides de l'Éducation albertaine en anglais ou des écoles publiques locales, sauf pour l'ukrainien car il en existe à l'Éducation albertaine. Les lexiques, qui sont fournis aux enseignants dès que le temps et les ressources le permettent, sont importants pour les professeurs nés au Canada, qui n'ont généralement pas eu l'occasion d'étudier d'autres matières dans la langue seconde à l'école ou à l'université, et aussi pour ceux d'origine non canadienne pour qui les matières étudiées ne correspondaient peut-être pas aux méthodes ni au contenu du

programme albertain. Le personnel du Canadian Institute for Studies in Ukrainian (Université de l'Alberta) et de la section de langue allemande à l'Éducation albertaine ont établi des lexiques d'éducation physique en ukrainien et allemand, pour les écoles publiques d'Edmonton.

Quand on projette la création de matériels scolaires, on doit en spécifier le besoin au Service des programmes et lui demander d'en tenir compte dans son budget. Une fois l'approbation budgétaire acquise, l'élaboration du matériel peut être confiée à des auteurs à temps partiel qui, pour la plupart, écrivent et enseignent durant l'année scolaire, ou à des concepteurs de projets qui travaillent surtout durant les vacances, en juillet et août. Des suppléants sont affectés aux cours afin de libérer des enseignants qui peuvent ainsi élaborer certaines sections ou certains éléments des programmes et faciliter la tâche des auteurs. En 1983-1984, les auteurs à mi-temps travaillent en ukrainien, en allemand, en chinois et en arabe ; un rédacteur hébraïque y met 30 pour cent de son temps. On a prévu en outre les services de dactylos, d'illustrateurs et d'un calligraphe.

Un certain nombre d'administrateurs et de personnes-ressources participent à l'opération : le directeur des programmes, le responsable de l'élaboration des programmes, le responsable des langues secondes, le réviseur des programmes, les conseillers en langues secondes, les responsables des diverses disciplines. Les auteurs de programmes tiennent chaque mois une réunion avec le responsable des langues secondes pour planifier et revoir l'évolution du travail. Le conseiller en langues secondes orientera, au besoin, les concepteurs de projets. Le responsable de l'élaboration des programmes prépare le budget, assure les avant-projets, la rétribution du personnel, l'impression, l'entreposage et le catalogage en vue des ventes intérieures et extérieures. Le réviseur des programmes participe avec les auteurs à la lecture des épreuves, normalise la présentation et fait ses observations sur les illustrations et les questions relatives aux droits d'auteur.

Une fois qu'une section a été dactylographiée et agréée par le Service des programmes, elle est éprouvée sur le terrain, révisée l'année suivante et imprimée dans sa forme définitive.

Quant au matériel préparé pour la toute première classe du programme, il est prêt ordinairement en septembre dans une proportion de 40 à 50 pour cent. Le reste est réalisé au cours de l'année, tout comme la tranche de 40 à 50 pour cent nécessaire l'année suivante.

Les documents créés sur place présentent un inconvénient du fait de l'absence de reliure professionnelle et de couleur. Pour celui que l'on trouve dans le commerce, les documents complémentaires (ou suppléments) sont rares, comme les livres de lecture, les films, les bandes, les tableaux, les cartes, les trousses pédagogiques.

Le recrutement des élèves : collaboration des parents
Le recrutement des élèves s'effectue à l'école et dans le district avec la participation des parents et des éducateurs. Moyen de loin le plus efficace il consiste dans les témoignages de parents aux autres parents.

Avec le concours du Service des communications, on fait passer des annonces en avril dans les journaux du lieu, on distribue des dépliants à tous les élèves des maternelles et on remet des prospectus détaillés aux membres du conseil scolaire du district ainsi qu'aux écoles.

Les conseils de parents placent l'affiche réalisée par les autorités scolaires pour attirer l'attention sur les cours en langue seconde, et souvent leur propre affiche, à divers points dans la ville : commerces, bibliothèques, cliniques, institutions religieuses et cabinets de professions libérales. De plus, ils organisent, comme nous l'avons mentionné plus haut, une Semaine de l'éducation bilingue, qui comprend le recours aux médias, des étalages dans les mails commerciaux et des visites libres d'écoles.

Les activités sont nécessaires comme compléments aux cours, mais vu le nombre infime d'élèves, celles-ci n'en sont point facilitées. Toutefois, quelques-unes ont été organisées avec succès pour les élèves du cours urkainien : représentation d'oeuvres dramatiques à caractère historique, visites de Noël à l'école par saint Nicolas, camp langagier d'été et cérémonie de fin d'année pour la sixième, organisés par les parents.

Formation professionelle des enseignants
Les besoins en formation professionnelle sont considérables pour l'enseignement des matières au programme ; bon nombre des enseignants n'ont pas eu l'occasion d'étudier les méthodes d'enseignement des langues secondes durant leurs années d'école normale. De plus, les enseignants des nouveaux cours doivent se réunir régulièrement pour discuter de leurs difficultés et de leurs réussites et pour se renseigner sur les matériels scolaires utilisés.

Même pour les enseignants expérimentés, il est essentiel que la formation professionnelle établisse fermement la primauté de la langue parlée dans leur enseignement.

Le développement professionnel comprend des visites entre enseignants, des rencontres pédagogiques durant et après les heures de classe, des cours d'été et des conférences. Le responsable des langues secondes et ses conseillers organisent à l'échelon du district un cours de formation pour enseignants en place.

Les personnes-ressources : leur grande importance
Si les cours relèvent des directeurs d'écoles dans le district scolaire d'Edmonton, il reste à assurer d'autres fonctions : diriger l'élaboration des programmes, la formation professionnelle, la création des cours, le recrutement des enseignants et des élèves, la liaison avec les parents : conseiller et seconder les responsables des cours et les enseignants en ce qui concerne la mise en place des

programmes. Ces tâches sont exécutées par diverses personnes : le responsable des langues secondes, un conseiller ukrainien à temps plein, un conseiller allemand à mi-temps, les représentants des services des Programmes, des Communications, de l'Élaboration des cours et du Personnel.

Coûts et financement : reconnus et acceptés
Pour la plupart des programmes d'études, les salaires des enseignants constituent la plus forte dépense. Bien sûr, les salaires sont les mêmes, que l'enseignement se donne en anglais ou dans une autre langue, mais les cours bilingues occasionnent des frais supplémentaires, notamment les premières années. On devra, par exemple, élaborer un programme particulier, garnir la bibliothèque de livres dans la langue seconde, rétribuer les personnes-ressources, recruter des élèves et du personnel administratif, assurer un service de transport par autobus. Pour prendre en compte les inévitables frais supplémentaires qu'entraîne la mise sur pied de pareils programmes — administration d'écoles dédoublées, pour ainsi dire, personnel spécial (professionnel et paraprofessionnel), multiplication des rapports avec les parents, repas du midi pour les enfants — le district scolaire public a créé une subvention particulière pour les écoles offrant le choix entre le cours usuel en anglais et un autre cours.

L'Éducation albertaine, consciente de ces réalités, accorde de son côté des subventions annuelles aux fins ci-après : programmes linguistiques, livres de lecture pour l'élémentaire et transport. En 1983, ces subventions étaient de 110 $ par élève pour les programmes linguistiques et de 3,40 $ pour les livres de lecture.

Les résultats obtenus : très satisfaisants
Les programmes ukrainien et allemand ont fait l'objet d'évaluations en bonne et due forme, financées à 80 pour cent pour le premier par l'Éducation albertaine de 1974 à 1979, et à 50 pour cent pour le second de 1980 à 1983. Les deux évaluations consistaient en comparaison en anglais des élèves du cours et portaient sur la lecture en anglais et les mathématiques. On mesurait l'acquis en ukrainien et en allemand et on demandait leur avis aux parents, aux enseignants et aux directeurs d'écoles.

D'une manière générale, les élèves des cours bilingues réussissaient aussi bien que le groupe de contrôle dans les mathématiques et la lecture en anglais. De plus, ils manifestaient une maîtrise croissante dans la langue seconde. Les parents et le personnel se sont déclarés très satisfaits.

Les années à venir : bilinguisme au secondaire ?
Il restera à décider si les programmes d'études devront être prolongés au-delà de la sixième dans les diverses langues, sauf l'ukrainienne, qui bénéficie déjà d'un cursus allant jusqu'à la dixième. Le Service d'élaboration des cours enquêtera auprès des parents et trouvera les écoles secondaires appropriées, si la réaction est favorable. Un comité de parents étudie, de concert avec le personnel administratif, la possibilité d'établir un programme hébreu en dixième, onzième et douzième.

L'évaluation en règle pour les classes arabes, chinoises et hébraïques devrait commencer en 1984-1985 et s'étaler sur trois ans. Il conviendrait d'envisager un contrôle ultérieur des programmes urkainien et allemand au secondaire.

En certains milieux, on croit assister à l'avènement d'une nouvelle tour de Babel ; pourtant, il n'y a pas de nouveaux groupes linguistiques à l'horizon. La politique du conseil scolaire est quand même à revoir en ce qui concerne l'implantation de nouveaux cours.

Mis à part le succès de ces programmes en ce qui a trait à l'apprentissage de l'anglais et de la langue maternelle ainsi que la réaction, très positive, des parents, il faut mentionner l'esprit de collaboration qui règne parmi les conseils de parents à l'échelon du district lorsqu'ils travaillent à des projets d'intérêt commun. Cet exemple de ce que peut produire la mosaïque culturelle canadienne est de bon augure pour l'avenir.

RÉFÉRENCES

Les écoles publiques du district d'Edmonton. « Evaluation of the Bilingual (English-Ukrainian) Programme ». Edmonton (Alberta), 1979.

Les écoles publiques du district d'Edmonton. « Evaluation of the Bilingual (English-German) Programme ». Edmonton (Alberta), 1983.

Lupul, Manoly et Sawaryn, Peter. « The Politics of English-Ukrainian Bilingualism in Alberta ». *The Review* (Edmonton: Ukrainian Canadian Professional and Business Federation). Edmonton, pp. 18-22, 1974.

Cette étude de cas portant sur les incidences socio-politiques de l'immersion en français dans la seule province canadienne officiellement bilingue — le Nouveau-Brunswick — nous permet de comprendre les réactions respectives des Francophones et des Anglophones face à ce phénomène.

À la recherche de l'égalité linguistique

VIVIANE EDWARDS

Viviane Edwards a enseigné le français langue seconde à des jeunes de tous les âges dans les écoles du Nouveau-Brunswick et a été professeur au Teachers' College de Fredericton. Depuis 1972, elle travaille au ministère de l'Éducation de cette province à titre de conseillère en langues secondes et agit depuis 1975, comme coordonnatrice provinciale des services en langues secondes.

Le 30 septembre 1982, à la cour du Nouveau-Brunswick, le juge Guy Richard entendait le premier témoin d'une cause tout à fait insolite. La Société des Acadiens du Nouveau-Brunswick Inc. et l'Association des conseillers scolaires francophones du Nouveau-Brunswick accusaient le Conseil scolaire de la minorité anglaise n° 50 de Grand Falls d'enfreindre la *Loi scolaire* et la *Loi sur les langues officielles du Nouveau-Brunswick*. Elles alléguaient que le programme de français offert aux Francophones par le Conseil risquait de dépeupler le Conseil français de la majorité du district n° 32. De son côté, le district 50 repoussait l'accusation en faisant valoir que le programme en question ne visait pas des enfants dont le français était la langue maternelle, mais bien des élèves des classes immersives, soit des Anglophones. Il soutenait aussi que n'ayant aucun moyen de connaître exactement la langue maternelle d'un élève, rien ne lui permettait de refuser une inscription.

Petite agglomération du nord-ouest du Nouveau-Brunswick, Grand Falls est proche de la frontière américaine et du Québec. Aussi ne faut-il pas s'étonner de ce que la population comporte des éléments des deux solitudes, créant un milieu aussi vibrant que complexe. Il existe beaucoup de foyers anglo-français, et bien qu'en général une langue prédomine à la maison, des familles mettent les deux sur un pied d'égalité. Appelés à la barre des témoins lors du procès, certains experts ont estimé que ceci était possible alors que d'autres n'y croyaient pas.

Avant la fin de juin 1981, la région de Grand Falls ne possédait qu'un district scolaire et le système d'enseignement était considéré comme bilingue : Francophones et Anglophones suivaient les cours dans leur langue maternelle respective ou moitié-moitié. Le 18 juin 1981, la *Loi scolaire* était amendée pour instaurer des districts scolaires appartenant exclusivement à l'une ou à l'autre langue officielle. Elle prévoyait aussi des conseils scolaires de la minorité chargés de veiller aux droits de leurs « ressortissants » dans les collectivités linguistiques majoritaires. L'intention du législateur était de garantir les droits à tous, mais, pour certaines familles, cela ne suffisait pas. Les parents bilingues, forcés de donner une étiquette « française » ou « anglaise » à leurs enfants, se retrouvaient en pleine crise d'identité.

Avant la création du district 50, de nombreux parents anglophones avaient demandé la mise sur pied d'un programme de cours immersifs en français. Vu la taille du district et l'accès à l'enseignement français dans les établissements francophones de ce qui était alors le district bilingue 32, ils avaient été autorisés à inscrire leurs enfants dans ces écoles. Mais tout a changé avec l'avènement des districts unilingues et des conseils de la minorité. Du jour au lendemain, ces parents ont décidé de mettre leurs enfants dans des écoles anglaises, avec les mêmes droits à l'enseignement immersif en français que les autres districts anglophones de la province. Cela n'a pas posé de problème particulier au conseil scolaire du district 50 qui avait prévu d'offrir tout un éventail de cours facultatifs en français, dont l'immersion. Ce projet ouvrait la porte non seulement aux Anglophones désireux de profiter de l'enseignement immersif, mais aux bilingues et aux parents francophones qui, pour divers motifs, voulaient voir leurs enfants dans le district 50. En revanche, pour de nombreux Francophones percevant les écoles bilingues comme des instruments d'assimilation, c'était inacceptable.

De nombreux experts et parents sont venus témoigner au procès, qui a duré douze jours. À l'issue du procès, le juge a rendu sa décision dans un document de 73 pages, où il déclarait clairement qu'il incombait à chaque conseil scolaire de déterminer si les candidats à un programme traditionnel avaient une connaissance suffisante de la langue première (l'anglais pour le district 50, ou le français pour le district 32). La cour a confirmé le droit pour les parents de choisir le régime pédagogique, français ou anglais, convenant à leurs enfants. Autrement dit, si un enfant a la compétence linguistique voulue pour suivre le programme anglais, c'est son droit de choisir le système anglais. Par contre, s'il a déjà « une connaissance pratique » du français, le conseil doit lui refuser l'admission au programme immersif. En définitive, l'intérêt de ce procès est qu'il a constitué la première reconnaissance officielle que les écoles unilingues distinctes sont indispensables à la survie linguistique de la minorité francophone du Nouveau-Brunswick.

Le jugement et ses répercussions

Dans une province où les Finn, les Ferguson et les Young peuvent être unilingues français, le procès de Grand Falls ne manquera pas d'avoir des répercussions sur les autres districts scolaires. D'ailleurs, quelques jours après la promulgation de la décision, le ministère de l'Éducation en distribuait des copies à tous les districts anglais de la province. La dynamique qui a été à l'origine de l'affaire de Grand Falls pourrait aboutir au même résultat dans d'autres régions bilingues du Nouveau-Brunswick où des classes immersives sont offertes.

Le Nouveau-Brunswick est officiellement une province bilingue et sa *Loi sur les langues officielles* précise la portée exacte de cette réalité. En matière d'éducation, cela signifie l'égalité des services pour les deux groupes linguistiques. Pour l'heure, le ministre de l'Éducation, un Francophone, est assisté de deux sous-ministres, chargés respectivement d'une des langues officielles. Les services pédagogiques sont offerts de façon égale sous la direction de deux sous-ministres adjoints, l'un francophone, l'autre anglophone. Chaque groupe a sa propre direction qui offre les mêmes services : conception et mise en oeuvre des programmes, éducation spéciale, services personnels aux élèves et évaluation. Les districts scolaires fonctionnent par langue, français ou anglais.

Sur le plan provincial, les programmes d'immersion en français relèvent de la Division des services pédagogiques anglais, puisqu'ils visent les élèves anglophones. Ils sont élaborés par le personnel de la Direction de la conception et de la mise en oeuvre des programmes (anglais), de concert avec le comité ordinaire des programmes composé de titulaires de classes immersives. La Direction prépare des programmes dans toutes les matières : mathématiques, sciences, sciences sociales, sciences de la santé, etc., et trouve un équivalent aux cursus pour les écoles anglaises dans toutes les matières autres que les disciplines langagières.

À l'instar d'autres provinces canadiennes, l'immersion en français est assez récente au Nouveau-Brunswick, puisqu'elle a démarré dans les deux principaux districts anglophones à la fin des années 60. D'après les statistiques de 1982-1983, ses effectifs sont de 8 759 élèves, soit environ 10 pour cent de la population scolaire anglophone. L'enseignement immersif, offert de la première à la douzième année (secondaire V), existe dans dix-sept des vingt-six districts de langue anglaise. (En septembre 1983, vingt sont entrés dans cette catégorie.) Les élèves de classes immersives de la Riverview High School (district 15) ont obtenu leur diplôme en juin 1982, et ceux de la Fredericton High School (district 26), l'auront en 1985.

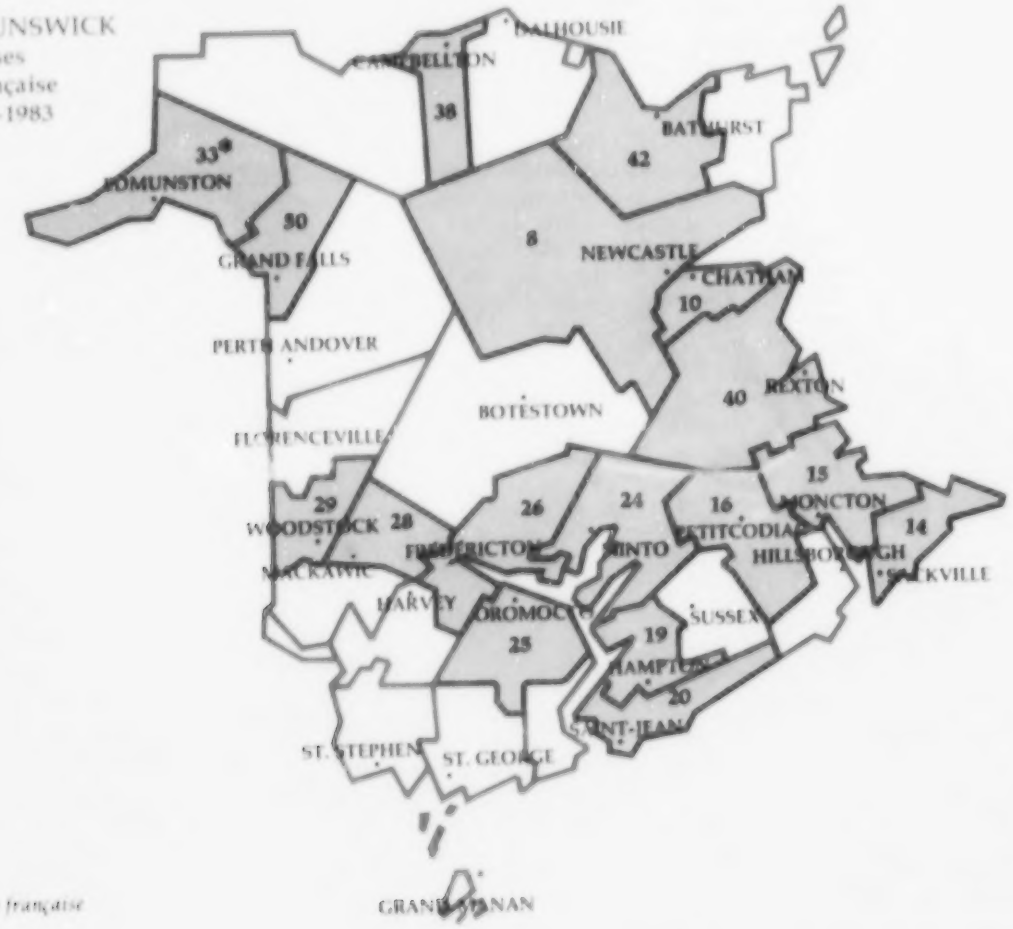
L'immersion et la sécurité d'emploi des professeurs

On voit clairement, d'après le tableau ci-contre, que plus de la moitié des élèves en enseignement immersif sont regroupés dans les districts 15 et 26, qui correspondent respectivement aux régions métropolitaines de Moncton et de Fredericton. Bien plus, au moment où cet article est préparé, d'après les projections pour septembre 1983, 27 pour cent de la population scolaire de Moncton serait inscrite au programme d'immersion, contre 17 pour cent à Fredericton. Plusieurs des districts offrant ce régime pédagogique ont moins de 4 000 élèves, le district 50 remportant la palme avec seulement 517. Dans l'ensemble de la province, les effectifs croissent d'une année à l'autre. C'est ainsi que depuis trois ans, on a enregistré un taux d'augmentation de 98,6 pour cent.

Pour tous les districts, petits ou grands, le problème principal est la dotation. Jack MacKinnon, directeur exécutif de la New Brunswick Teachers' Association a écrit : « Ce n'est pas une erreur de dire qu'à chaque classe d'immersion longue correspond une suppression de poste d'enseignant anglophone. Au début de la présente année scolaire, on a recensé 269,5 titulaires de classes d'immersion, dont à peu près 90 pour cent sont de langue maternelle française. Je ne fais que citer les faits. » Il ajoutait : « Pourquoi les professeurs anglophones redoutent-ils tant ce régime ? Les réactions seraient-elles aussi vives sans la menace d'une réduction du corps professoral et des ressources financières ? Probablement pas ! »

La sécurité de l'emploi n'est pas un problème propre au Nouveau-Brunswick. Tous les conseils scolaires du Canada qui ont des programmes de ce genre doivent y faire face. L'Association canadienne d éducation, dans son rapport *La question de l'immersion : des commissions scolaires relèvent le gant*, est parvenue à la même conclusion : « Un aspect des programmes d'immersion en français a beaucoup fait la manchette. Il s'agit de ses conséquences sur les enseignants anglophones. À cause, bien souvent, de la popularité du programme, on embauche des professeurs francophones alors que le nombre des professeurs anglophones unilingues reste stationnaire ou diminue. Des commentaires reçus, il

NOUVEAU-BRUNSWICK
Effectifs des classes
d'immersion française
1976-1977 à 1982-1983



District de langue française

District	1976-1977	1977-1978	1978-1979	1979-1980	1980-1981	1981-1982	1982-1983
08	–	26	26	26	52	74	150
10	51	60	34	58	90	66	141
14	93	129	147	176	217	276	357
15	1079	1415	1683	1946	2510	3101	3624
16	84	108	146	171	189	251	322
19	–	–	30	62	117	218	391
20	212	249	228	284	332	415	580
24	86	105	131	124	121	118	155
25	–	–	–	–	–	60	132
26	661	896	1059	1218	1392	1657	1907
28	–	–	–	–	–	–	41
29	–	–	–	–	33	75	126
33*	–	–	–	–	–	20	32
38	77	112	147	157	194	236	295
40	–	–	–	–	27	45	61
42	130	148	145	189	226	448	378
50	–	–	–	–	–	71	67
Total	2473	3248	3776	4411	5500	7131	8759

ressort une appréhension manifeste et persistante de la part des enseignants anglophones. De toute évidence, la perspective de perdre son emploi constitue pour un enseignant au programme régulier la conséquence de l'immersion la plus dramatique (p. 23). »

Pour les parents et pour les personnes étroitement associées à ces programmes, le problème est aussi lié à la sélection du personnel. Vu l'accroissement des effectifs des cours immersifs, le déclin régulier des inscriptions et les perspectives de nouvelles contraintes budgétaires, on craint beaucoup que les conseils n'assouplissent les critères applicables aux professeurs de classes d'immersion et qu'ils fassent progressivement appel au personnel n'ayant qu'une compétence restreinte en français pour éviter des mises à pied.

Au Nouveau-Brunswick, qui compte plus de 30 pour cent de Francophones, seuls les petits districts ont du mal à trouver du personnel qualifié. Néanmoins, pour soulager les conseils scolaires, le ministère de l'Éducation a créé un programme pilote de trois ans destiné à former des Anglophones à enseigner en français. L'expérience en est à sa deuxième année et la première promotion (neuf professeurs) a réintégré ses districts respectifs en septembre 1983.

Le roulement du personnel qu'entraîne l'immersion peut créer des tensions et une appréhension difficiles à supporter. Un directeur d'école élémentaire de la région de Moncton a affirmé que pendant six ans son école a subi de fortes tensions et donc de graves perturbations, le programme immersif supplantant peu à peu les classes traditionnelles. Des professeurs en poste depuis de nombreuses années avaient été mutés et remplacés par des jeunes qui n'avaient souvent que quelques années d'expérience. Septembre était un mois particulièrement difficile, puisqu'il fallait former une équipe pédagogique avec un personnel démoralisé qui se sentait menacé. Aujourd'hui, cette école a retrouvé son équilibre, bien qu'elle offre parallèlement des cours traditionnels et un enseignement immersif. Le personnel est resté stable depuis quelques années. La sécurité d'emploi étant revenue, le directeur se félicite d'être secondé par une équipe dynamique. La vie a repris son cours dans la salle des professeurs, bien souvent en français. Le personnel coopère et s'enorgueillit de l'établissement et de ses élèves.

Les enjeux socio-politiques

Très variés, les enjeux socio-politiques liés à l'enseignement immersif touchent non seulement les personnes directement en cause, mais d'autres par ricochet. Dans l'ensemble, on estime que le régime traditionnel en pâtit dans une certaine mesure. « C'est bien beau de « détourner » beaucoup d'élèves du programme anglais en vigueur, mais qu'est-ce que cela donne ? » C'est la question que se posent la New Brunswick Teachers' Association et les parents, qui craignent que les fonds affectés à l'immersion ne servent pas aussi utilement que s'ils étaient injectés dans l'ensemble du système. On redoute que les meilleurs élèves ne choisissent l'immersion et que la stimulation et l'émulation suscitées par les éléments brillants ne fassent défaut. Bien que les résultats des examens provinciaux n'alimentent pas cette thèse, les enseignants ressentent le même malaise. Cela a d'ailleurs été l'un des thèmes de la réunion annuelle du Conseil du français langue seconde en mai 1983, où les professeurs ont déclaré que les objectifs pédagogiques fixés il y a quelques années étaient maintenant dépassés parce que les élèves qui seraient normalement en tête de classe sont en fait en immersion. Cette situation et l'affectation, par la plupart des conseils scolaires, de leurs meilleurs enseignants aux classes d'immersion en laissent plusieurs assez perplexes quant à l'avenir des enfants du programme de base des écoles anglaises.

Pourtant, l'immersion peut avoir été une excellente chose pour l'enseignement du français langue seconde. Afin d'essayer d'offrir une méthode de rechange valable, le gouvernement et les conseils scolaires s'efforcent d'assurer des programmes de haute qualité. Les élèves du Nouveau-Brunswick peuvent maintenant se prévaloir d'un minimum de 1 200 heures d'enseignement en français pendant leur scolarité. Grâce à plusieurs projets pilotes, ils peuvent apprendre le français l'été et dans l'ensemble, les parents commencent à voir que l'immersion n'est pas la seule voie possible.

La question de l'élitisme revient souvent. Compte tenu de la politique provinciale en la matière, presque tout le monde a accès au programme, mais il ne fait aucun doute qu'il s'opère une sélection naturelle sur le terrain et que les élèves qui optent pour ce régime viennent en général de familles plus éduquées et de milieux socio-économiques plus favorisés. Dans son rapport annuel de 1981, le Commissaire aux langues officielles, M. Max Yalden, le relevait : « Des parents, des enseignants et quelques spécialistes voient dans les programmes actuels d'immersion une forme dangereuse d'élitisme, en partie à cause des problèmes d'accès que nous avons déjà évoqués. On serait tenté de dire ici que le monde actuel a tendance à galvauder ce terme lorsqu'il ne trouve rien d'autre à reprocher pour exprimer sa désapprobation. Personne ne niera que les places en immersion sont limitées et le resteront probablement toujours. La question est de savoir si l'on doit refuser à cet enseignement le droit d'exister sous le prétexte qu'il profitera à certains enfants et non à toute la population (p. 50). »

Étant donné le caractère officiellement bilingue de la province et sa composition démographique, on met l'accent sur l'apprentissage du français et de l'anglais. On le constate aussi bien dans la prise de décision qu'au sein de la population en général et de ses nombreux organismes et associations. La politique de l'enseignement immersif, par exemple, révèle bien l'esprit des autorités provinciales et leur encouragement aux particuliers qui veulent devenir bilingues.

Il y a quelques années, d'inévitables conflits surgissaient dans certains districts quand les parents demandaient l'immersion et que le conseil scolaire pensait, pour diverses raisons, ne pas pouvoir en offrir. Il invoquait généralement la taille du district, le coût du programme, les dérangements que cela causerait dans certains établissements, etc. De tels antagonismes peuvent encore subsister, mais la nouvelle politique provinciale est claire. Si les candidats sont suffisamment nombreux pour former une classe, le conseil est « tenu » d'acquiescer, expression qui est, bien sûr, primordiale. Les autorités se basent pour ce faire sur une classe moyenne de ce niveau dans le district. La politique reconnaît deux années d'entrée, la 1re et la 7e année. Ces changements ont pris effet en juillet 1982. La province avait depuis 1977 des lignes de conduite dont les effets ne se faisaient sentir que sur le financement. Comme au Nouveau-Brunswick tout l'enseignement est financé par un organisme central moyennant un système de budgétisation par formules, on a ajouté un coefficient de pondération pour les districts qui comportaient des programmes immersifs en français. Récemment, on a essayé de calculer les frais supplémentaires que ceux-ci entraînent. Apparemment, la pondération ne donne pas toujours les résultats escomptés. Il faut en fait que l'on sache exactement quels sont les coûts imputables à l'immersion, mais les avis divergent sur la question.

Et les enfants francophones ! Comment les bilinguiser ?

L'un des gros points noirs du bilinguisme au Nouveau-Brunswick dans les années 80 est le nombre croissant des Francophones qui, au sortir du secondaire, ne possèdent même pas une compétence minimale en anglais. Bien que les deux groupes linguistiques disposent de services équivalents et que la province consacre un budget spécial au programme d'anglais langue seconde (ALS), les résultats ne sont pas encourageants. Le programme d'anglais de base traverse la même crise que son pendant français avant le début de l'immersion. Tout compte fait, ce n'est que dans les régions bilingues que les enfants deviennent bilingues. D'après une étude effectuée en 1982, on pourrait dire qu'environ 56 pour cent des élèves francophones peuvent être qualifiés d'unilingues. Quelles sont les techniques pédagogiques à leur disposition pour apprendre l'anglais langue seconde ? Il est hors de question de créer un programme immersif en anglais dans les établissements francophones, du moins pas sur le modèle des écoles anglaises, par crainte d'une dégringolade du français aboutissant à l'assimilation. Mais les éducateurs se heurtent à un obstacle de taille, qu'il faut surmonter à tout prix.

Y a-t-il un lien entre ce problème dans la collectivité francophone et la popularité de l'immersion chez les Anglophones ? Gilbert Finn, président francophone de l'Université de Moncton, a très bien posé l'équation dans une allocution qu'il a prononcée en février 1982 lors d'un colloque sur l'anglais langue seconde :

> Oui, mesdames et messieurs, les Anglophones du Nouveau-Brunswick, nos compatriotes, viennent de découvrir la valeur et l'importance du bilinguisme et surtout ses retombées économiques. Et croyez-en ma parole, ils sont bien décidés à ce que leurs enfants apprennent la langue française. Ils ont compris que leurs enfants devaient devenir bilingues pour accéder aux postes de commande. Il y va de leur avenir dans cette province.
>
> Et nous les Acadiens, qu'allons-nous faire face à ce nouveau développement ? Nos jeunes ne sauront-ils que le français ? Vont-ils encore une fois être empêchés d'occuper les postes auxquels nous avons aspiré pendant longtemps et que nous croyions jusqu'à tout récemment pouvoir occuper sans trop de difficulté ? Est-il possible que nous qui avons toujours été bilingues par la force des circonstances allons devenir unilingues ? Est-il possible que les Anglophones, unilingues jusqu'ici par choix, seront les bilingues de demain et continueront d'occuper les postes stratégiques, les postes où se prennent les décisions qui nous affectent comme individus et comme collectivité, les postes que nous devrions éventuellement remplir si nous comptons faire de la province du Nouveau-Brunswick une province dans laquelle on pourra véritablement parler de chance égale pour tous ?

Le programme de cours immersifs a des répercussions aussi nombreuses que variées. Les élèves qui en sortiront, les cadres de demain, auront-ils une vision plus large de leur milieu linguistique ? Leur notion d'égalité des chances pour tous aura-t-elle changé par rapport à leurs parents ? En ce qui concerne les Francophones du Nouveau-Brunswick, cette évolution sera-t-elle un défi majeur à relever ? Depuis quinze ans, la province a fait des progrès remarquables vers un bilinguisme authentique. L'immersion a certainement été une réussite à cet égard et ses enjeux passionnants ne cessent de nous stimuler. Pour la première fois, on a trouvé un moyen de rendre les enfants bilingues. Les problèmes sociaux ou politiques que peut poser le régime d'enseignement immersif ne doivent jamais prendre le pas sur l'acquis ou y porter atteinte. Le Nouveau-Brunswick a su faire preuve de dynamisme et d'initiative pour répondre aux besoins des deux groupes linguistiques et nous ne doutons pas qu'il persévérera dans cette voie.

RÉFÉRENCES

Association canadienne d'éducation. *La gestion de l'immersion : des Commissaires scolaires relèvent le gant*. Toronto, 1983.

Commissaire aux langues officielles. *Rapport annuel 1981*. Ministre des Approvisionnements et Services Canada, 1982.

Finn, Gilbert. *Congrès sur l'anglais langue seconde*. Moncton, 1983.

New Brunswick Teachers' Association. *ALS*. Saint-Frédéric-ton, janvier 1983.

N'exagère-t-on pas le succès de l'immersion « pure » ? Pour sa part, le professeur Bibeau estime qu'il s'agit d'une méthode dépassée qu'il y aurait peut-être lieu de remplacer par un régime d'apprentissage intensif.

Tout ce qui brille...

GILLES BIBEAU

Docteur en linguistique de l'Université d'Aix-Marseille et professeur titulaire à la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Montréal, **Gilles Bibeau** s'intéresse à toutes les questions linguistiques, notamment au bilinguisme. Au cours des années 70, il a été chargé par le gouvernement fédéral de l'étude principale sur la formation linguistique dans la Fonction publique.

Créé pour tenter de suppléer aux carences du régime traditionnel, l'enseignement immersif en français a eu dès le départ besoin d'un support théorique, d'une espèce de justification multiforme. Au-delà des raisons socio-politiques qui poussaient des parents anglophones du Québec à permettre à leurs enfants d'acquérir une connaissance suffisante du français, il fallait assurer à cette méthode des bases psychologiques, linguistiques et éducatives solides. On ne pouvait prendre le risque d'exposer les enfants aux graves inconvénients souvent attribués à la bilinguisation précoce : problèmes de développement intellectuel et général, affaiblissement de la langue maternelle, retards dans les autres matières scolaires, sans parler de ses incidences sur les rapports sociaux et les attitudes à l'égard des communautés seconde et maternelle.

Or, on ne possédait pour ainsi dire pas de justificatif. Il y avait bien des travaux sur l'attitude et la motivation ainsi que sur la comparaison (avantageuse) de bilingues et d'unilingues canadiens, mais ils ne s'appliquaient pas clairement au développement et ne pouvaient constituer des fondements satisfaisants pour adopter un régime d'éducation bilingue. Autrement dit, personne ne pouvait rassurer les parents et les éducateurs sur les effets possibles de l'enseignement précoce d'une langue seconde. C'est pourquoi on a dû compléter le vécu des classes d'immersion par des programmes de recherche et d'évaluation.

Il a fallu, à l'origine, s'en remettre au jeu des hypothèses : ces classes n'auraient pas d'effets négatifs sur le développement intellectuel et général ; elles ne nuiraient pas à la qualité de la langue maternelle ni à l'apprentissage des autres matières scolaires, elles ne modifieraient pas les attitudes des enfants à l'égard de leur propre communauté culturelle et elles amélioreraient même leur comportement à l'égard de la communauté seconde. D'autres hypothèses alimentaient encore les recherches et les évaluations : s'il était vrai que, plus les enfants étaient jeunes, plus ils apprenaient rapidement dans des circonstances « naturelles », cela devait être également le cas à l'école. Du moins devait-on essayer de rapprocher la situation scolaire des circonstances « naturelles » : passé un certain âge (9 à 12 ans), il n'était plus possible d'acquérir parfaitement la prononciation, le débit et le rythme d'une langue étrangère ; les enfants apprennent sans effort, alors que les adolescents et les adultes, plus conscients, doivent travailler plus fort ; les enfants sont faciles à motiver par des procédés pédagogiques, alors que les adultes le sont moins.

Après presque vingt ans d'évaluation, où en est-on dans la vérification des hypothèses et quelles sont les questions qu'on peut encore se poser à propos de l'immersion et de ce qu'elle met en jeu ?

L'immersion et les facteurs cognitifs

À première vue, on pense généralement que les résultats de la recherche et de l'évaluation de l'éducation bilingue moderne vont tout à fait à l'encontre de la position traditionnelle attribuant à la bilinguisation précoce des effets néfastes sur le développement intellectuel. Or, ce n'est pas le cas. Si on a pu corriger la formulation et nuancer la position traditionnelle, on ne l'a pas substantiellement contredite, car il semble aujourd'hui que le développement cognitif est embarrassé et souvent retardé par le bilinguisme précoce et que ce dernier crée

LANGUE

plusieurs problèmes affectifs. Mais il faut préciser que ces effets néfastes s'observent principalement dans des groupes linguistiques minoritaires ou défavorisés ; dans les groupes majoritaires ou favorisés, la bilinguisation précoce ne parait pas avoir ces répercussions, et cela pour des raisons psycho-sociales.

Les expériences d'immersion ont été faites dans la plupart des cas avec des élèves appartenant à des groupes majoritaires favorisés ; de plus, enfants et parents étaient presque exclusivement des volontaires vivant dans des quartiers très anglophones. Aussi, les résultats positifs obtenus lors des évaluations s'appliquent à des populations différentes des populations habituellement évaluées, d'ailleurs beaucoup plus nombreuses, et ne modifient pas les conclusions traditionnelles : elles ne font qu'y ajouter la différence sociale (ce qui est tout de même important) et montrer qu'il n'y a pas de rapport causal entre la bilinguisation précoce et les problèmes intellectuels. Ces derniers sont liés à la situation d'ensemble dans laquelle vivent la plupart du temps les minoritaires ou les défavorisés.

L'immersion et les facteurs affectifs

L'une des hypothèses de l'immersion était que le sentiment d'appartenance des enfants à leur groupe maternel ne changerait pas et qu'ils se percevraient toujours, à la fin, comme des Anglophones de plein titre. Elle a été largement vérifiée : le régime lui-même, limitant l'éducation bilingue au domaine strictement scolaire et ne prévoyant aucun contact avec des Francophones, était conçu pour cela.

Quant à l'hypothèse de l'amélioration de la mentalité à l'égard de la communauté francophone, elle n'a été vérifiée que très partiellement. On a noté une plus grande connaissance du fait français au Canada, mais peu de motivation pour nouer des relations avec les Francophones et pour faire des études supérieures dans des institutions francophones. La première de ces deux hypothèses m'a toujours paru devoir pratiquement exclure la seconde parce qu'elle considérait l'apprentissage de la langue comme indépendant de l'expérience culturelle : un bain de langue, mais pas de bain de culture ; une langue, mais pas pour son usage naturel. Cette position est inévitable dans le cas d'une langue étrangère qu'on apprend pour des contacts sporadiques ou pour la lecture ; mais dans le cas du français au Québec, sinon au Canada, on peut se demander si les efforts consentis pour la langue ne sont pas en partie neutralisés par l'absence d'accent sur la culture (au sens anthropologique).

Comment la langue seconde peut-elle se maintenir s'il n'y a pas de contact avec la communauté seconde et peu de motivation pour le rapprochement ? L'immersion ne porte-t-elle pas en elle des limites socio-culturelles qui lui enlèvent une bonne partie de son efficacité globale ?

L'immersion et la maîtrise de la langue seconde

Dans un enthousiasme légitime, mais sans doute un peu excessif, on a parfois conclu des évaluations que les élèves de l'immersion avaient une maîtrise du français égale à celle des Francophones : il n'en est rien. S'ils réussissent les examens de français aussi bien que les petits Francophones, cela ne signifie pas qu'ils possèdent la compétence linguistique générale de ces derniers. Les examens contrôlent les connaissances relatives aux programmes d'enseignement, mais non la compétence totale en langue.

Il suffit d'examiner quelques analyses indépendantes faites par des linguistes (Spilka, Connors) pour constater qu'au Canada, les enfants de l'immersion ont de graves lacunes de vocabulaire, de grammaire et de prononciation. (Voir Harley page 57 dans ce numéro.)

On peut conclure de ces analyses, un peu plus serrées que des examens de fin de trimestre, que les groupes expérimentaux comprennent assez bien le français pour remplir les questionnaires auxquels ils sont habitués et pour communiquer de façon « fonctionnelle », comme on aime à dire, mais que, lorsqu'il s'agit de s'exprimer et de manifester leur compétence de manière active, ils hésitent, ne finissent pas leurs phrases, utilisent des énoncés stéréotypés et contournent les structures « difficiles » dans des phrases alambiquées, gardent un fort accent étranger et commettent bon nombre d'erreurs. Il n'y a pas de doute que leurs connaissances dépassent très largement celles des classes traditionnelles de langue seconde, mais les enfants de l'immersion sont loin de posséder une compétence linguistique semblable, équivalente ou comparable à celle des Francophones de leur âge.

La principale raison linguistique pour laquelle on entreprend souvent la bilinguisation précoce — le naturel de la prononciation et du débit — n'est qu'en partie satisfaite par l'immersion : une certaine aisance du débit pour les meilleurs. Quant au naturel, il se rapproche un peu du naturel scolaire de l'instituteur et est loin de rejoindre celui des petits Francophones. Ces enfants ont de gros trous de vocabulaire, et la grammaire comme la prononciation du français québécois courant leur font défaut. Finalement, l'immersion n'est-elle pas trop une expérience de laboratoire ?

Les évaluations ont souvent négligé un phénomène très important, celui de la régression linguistique vers l'âge de huit ou neuf ans. En effet, beaucoup d'enfants en immersion longue « avancent » très bien en langue seconde durant les trois premières années, mais régressent ensuite pour des raisons qui semblent reliées à leur phase d'identification sociale. Ce phénomène est assez connu en langue maternelle, mais on n'avait pas prévu ses retombées sur l'apprentissage de la langue seconde, et surtout le recul linguistique auquel il pouvait donner lieu. On ne l'a pas non plus décrit ni expliqué dans les nombreuses évaluations de l'immersion. Pourtant, des informations plus poussées sur cette question pourraient aider aujourd'hui à planifier les programmes d'enseignement des langues secondes au primaire.

L'hypothèse que la bilinguisation précoce par l'immersion n'influerait pas sur la qualité de la langue maternelle semble confirmée pour les enfants appartenant à des populations majoritaires ou favorisées. Je dis bien « semble confirmée », parce qu'il n'y a pas d'étude exhaustive à ce sujet et que les analyses partielles effectuées ont porté sur les examens scolaires, méthode qui, comme je l'ai déjà dit, ne permet pas de mesurer la compétence linguistique totale.

Certains résultats d'évaluation me paraissent par ailleurs surprenants, sinon révélateurs de phénomènes encore inconnus : en 1974, Mme Swain affirmait qu'il semblait préférable pour de petits Anglophones en immersion d'apprendre à lire en français (langue seconde) plutôt qu'en anglais (langue maternelle). Elle avait observé certains problèmes de lecture dans les deux langues chez des enfants qui avaient, dans des circonstances semblables, appris à lire en anglais. Cette conclusion me paraît curieuse parce que les élèves de l'immersion apprennent à lire en première année et qu'ils ne sont donc pas encore assez avancés pour connaître la forme orale de bien des mots et pour s'y référer.

Peut-être y avait-il dans ces classes des enfants allophones, ce qui est fréquent dans les écoles anglaises ? Peut-être cela confirme-t-il qu'il est préférable de ne travailler en classe, à ce stade, que dans une seule langue et que le fait de travailler dans deux langues entraîne la confusion ? Quoi qu'il en soit, ce phénomène mériterait un examen systématique à cause de son importance et de ses effets éventuels à long terme.

L'immersion et
les autres matières scolaires

Dans le cas des autres matières scolaires, les prévisions se sont réalisées : s'il y a un retard au début de l'immersion, le rattrapage se fait assez bien. Encore là, il s'agit du succès à des examens scolaires et rien ne permet de se prononcer sur la compétence totale dans ces matières ; il s'agit aussi de conclusions applicables à des enfants majoritaires ou favorisés.

Pour les enfants minoritaires ou défavorisés, la plupart des résultats obtenus dans différents pays du monde (États-Unis, Angleterre, Irlande, Mexique, Philippines, etc.) sont plutôt négatifs. À tel point qu'on admet de plus en plus ce qu'on appelle un « effet de balance » qui résulte d'une sorte de compensation négative du positif de l'éducation bilingue. L'expansion récente de l'immersion au Canada, s'appliquant à des populations plus variées qu'à l'origine, commence à confirmer cette observation.

L'immersion et
l'éducation

L'objectif principal de l'immersion, qui était de faire mieux que le régime traditionnel, a été facilement atteint. On peut toutefois se demander à quel prix, car on a chamboulé tout le programme. On a remplacé les enseignants habituels pour imposer des maîtres et des maîtresses de langue étrangère, on a changé les manuels, on est passé de 450 heures « d'exposition » à la langue seconde à 4 500 heures, on a ajouté tout un arsenal de mesures et d'interventions de spécialistes, on a transformé ces enfants en espèces de vedettes de la langue seconde dans leurs milieux, de sauveurs de la dualité linguistique de ce pays. On doit se demander aujourd'hui si on ne peut obtenir ces résultats à moins de frais pédagogiques.

Malheureusement, ce ne sont pas les recherches sur l'immersion qui permettront de répondre en connaissance de cause à cette question, parce que les programmes ne contenaient pas d'hypothèses sur les facteurs éducatifs proprement dits, sauf peut-être pour comparer le primaire et le secondaire (immersion longue – immersion courte). Rien d'important sur les méthodes d'enseignement, le matériel scolaire, les maîtres et leurs relations avec les enfants ; rien sur l'influence des classes d'immersion sur les autres classes de la même école, rien sur ce qui se passe en classe, rien ou peu de choses sur les autres régimes possibles.

On peut facilement observer que l'immersion a beaucoup évolué depuis ses débuts, qu'elle est passée d'un état « pur », si l'on peut dire (sans enseignement de la langue en soi), à un état mixte (où l'enseignement de la langue alterne avec l'enseignement des autres matières dans cette langue), et cela sans justificatif expérimental ou descriptif et sans changer de nom. C'est en dehors de l'immersion qu'ont eu lieu des travaux sur l'enseignement intensif, les classes d'accueil pour jeunes immigrants (enseignement exclusif de la langue) et les progrès dans le régime traditionnel (pédagogie de la communication), et ces expériences sont loin d'avoir donné lieu à des évaluations aussi systématiques et aussi complexes que l'immersion. Au Canada, dans les secteurs très dynamiques de l'éducation, l'immersion a été le souci le plus constant en langues secondes et a accaparé les principaux budgets de recherche. Pourtant, on arrive aujourd'hui à deux conclusions qui paraissent paradoxales compte tenu des évaluations de l'immersion : 1) la comparaison des résultats de ce programme et de ceux de l'enseignement intensif est à l'avantage de ce dernier ; 2) dans le monde scolaire, contrairement au monde « naturel », les adultes apprennent mieux et plus vite que les adolescents, ceux-ci apprenant à leur tour mieux et plus vite que les enfants (sauf peut-être pour la prononciation, mais ce « sauf » ne saurait s'appliquer à l'immersion, dont l'un des problèmes importants est justement la prononciation).

On pourrait de plus faire remarquer que la pédagogie générale des classes immersives est à l'opposé des tendances les plus marquées de la pédagogie moderne. On recherche aujourd'hui l'expression spontanée, une grande liberté individuelle, la satisfaction des besoins des enfants, alors qu'en immersion, les enfants doivent s'exprimer dans une langue qu'ils ne connaissent pas et se trouvent là en fonction des besoins exprimés par des parents ou des éducateurs. L'égalité de traitement est aussi mise en cause, puisque les jeunes de ce programme deviennent des prototypes de réussite socio-culturelle à côté des autres élèves, soit

la majorité. Comme il existe aujourd'hui une Association des professeurs d'immersion indépendante des autres associations professionnelles, il existera peut-être un jour une Association ou un Club des anciens de l'immersion ... nouvelle classe sociale destinée à occuper les postes bilingues de la Fonction publique du Canada ...

Conclusion

Devant les résultats de l'ensemble des travaux faits depuis vingt ans dans le domaine de l'éducation bilingue et de l'enseignement des langues secondes, l'immersion « pure » est un régime dépassé. Il a beaucoup promis, il a beaucoup donné, mais il n'a pas permis de rendre les enfants aussi bilingues qu'on l'espérait. On peut aujourd'hui atteindre des résultats similaires avec des moyens beaucoup plus réduits. Il faut chercher à transcender le régime traditionnel par un régime mixte, où pourraient se succéder diverses didactiques à la fois mieux adaptables aux variations de situation, applicables à des populations plus larges (peut-être à toute la population scolaire anglophone) et où les questions pédagogiques occuperaient la première place, la seconde allant aux questions linguistiques.

Deux seules conditions permettraient, selon moi, d'obtenir d'excellents résultats : 1) un total d'heures « d'exposition » active à la langue seconde qui se situerait autour de 1 500 ; 2) une période d'enseignement-apprentissage intensif de la langue pour environ le tiers du total (500 heures). De plus, pour des raisons de maintien des acquis, il serait préférable que l'enseignement-apprentissage se fasse surtout au secondaire, c'est-à-dire le plus près possible de la sortie de l'école ou de l'utilisation éventuelle de la langue. En quelque sorte un régime traditionnel revu et corrigé ...

RÉFÉRENCES

Bastien, H. (1938) *Le bilinguisme au Canada*. Montréal, Éditions de l'Action canadienne-française.

Bibeau, G. (1982) *L'éducation bilingue en Amérique du Nord*. Montréal, Guérin éditeur.

Connors, K. et coll. (1977) *Évaluation of French Immersion Programme: F. Macio Cartier School Board*. Rapport. Département de linguistique, Université de Montréal.

Spilka, I.V. (1976) «Assessment of Second Language Performance in Immersion Programs». *La Revue canadienne des langues vivantes*, vol. 32, p. 543.

Spilka, I.V. (1979) «Apprentissage du pronom en». Dans Rondeau, G. et coll. *Vingt-cinq ans de linguistique au Canada : Hommage à Jean-Paul Vinay*. Montréal, Centre éducatif et culturel inc.

Swain, M. (1974) «French Immersion Programs across Canada: Research Findings». *La Revue canadienne des langues vivantes*, vol. 31, p. 117.

UNESCO. (1953) *L'emploi des langues vernaculaires dans l'enseignement : monographie sur l'éducation de base*. Vol XIII. Paris, UNESCO.

Weinreich, U. (1953) *Languages in Contact. Findings and Problems*. New York, Publications of the Linguistics Circle of New York.

Né en 1947, **Timothy Elliott** qui a commis les illustrations de ce numéro ne s'est pas pour autant vu la nécessité de quitter le royaume de l'enfance. Ses années formatrices se sont écoulées à l'ombre du Musée des Beaux-Arts de Montréal et de l'École des Beaux-Arts de cette même ville. Vit présentement à Hudson, Québec, sous les regards enveloppants de sa femme, d'un chat et d'un poisson. S'acquitte nuit et jour de la progression arithmétique de ses obligations familiales et fait la sourde oreille aux appels déchirants d'orphelins en quête d'une famille d'accueil. Très occupé jusqu'à maintenant par la page, il n'en a pas moins consacré depuis peu temps et efforts à l'exposition de ses oeuvres personnelles. Estime être en mesure de subvenir aux besoins des siens au crépuscule de sa vie.

Tous ceux et celles qui se sont penchés sur l'enseignement immersif au cours des années 70 cherchaient avant tout réponse à cinq grandes interrogations. Peut-on tenir pour valables les conclusions de leurs travaux ? Pour en avoir le coeur net, les auteurs du présent article les ont confrontés aux résultats des apprenants. Elles indiquent les orientations actuelles et futures de la recherche.

Faisons le point

SHARON LAPKIN et MERRILL SWAIN

La plupart des travaux de recherche de **Sharon Lapkin** traite de l'évaluation des programmes d'enseignement bilingues, de l'élaboration de tests de connaissances et de méthodes d'évaluation. Professeur adjoint au Centre des langues modernes de l'IEPO, Mme Lapkin a été expert-conseil au ministère de l'Éducation de l'Ontario et du Département d'éducation de Californie.

Les travaux de recherche de **Merrill Swain**, professeur dans les domaines de l'enseignement bilingue, du perfectionnement de la compétence linguistique et de la communication dans l'enseignement et l'apprentissage des langues sont nombreux. Merrill Swain dirige le Centre des langues modernes de l'IEPO et enseigne la linguistique à l'Université de Toronto.

Pour l'année 1982-1983, les inscriptions aux programmes de cours immersifs en français ont dépassé les 115 000 dans les dix provinces et les deux territoires du Canada. C'est là une progression extraordinaire, puisque le premier enseignement du genre donné par une commission scolaire de la région de Montréal remonte à moins de 20 ans. L'« expérience de Saint-Lambert » a retenu l'attention de nombreux chercheurs (notamment Lambert et Tucker en 1972) qui ont tous estimé que l'immersion en français ajoutait un volet bilingue sans doute viable à l'enseignement unilingue. Dans les années 70, divers programmes de ce type ont été mis sur pied dans l'ensemble du Canada.

Soucieux avant tout d'en démontrer la viabilité, comme solution de rechange, la recherche sur l'enseignement immersif a essentiellement porté durant la dernière décennie sur les résultats scolaires. On s'est peu attaché à ses effets d'ordre social, aux côtés administratifs, voire à ses aspects pédagogiques. Dans le présent article, nous examinons les principales questions abordées par la recherche dans les années 70 et les conclusions élaborées. Nous indiquons également les voies de la recherche en cours et tentons de dégager la signification des investigations passées et présentes pour les études futures.

La figure présentée plus loin illustre trois variantes typiques de l'immersion. En général, l'immersion de la maternelle à la 12e, soit l'immersion longue, consacre tout l'horaire des trois premières années à l'enseignement dans la langue seconde, le français. À l'école maternelle, on permet aux enfants de communiquer entre eux et avec le professeur dans la langue du foyer, l'anglais. L'enseignant ne parle que le français aux enfants et recourt à la gestuelle pour se faire comprendre. À partir de la langue, des intérêts et des compétences des enfants, il introduit des éléments du vocabulaire français et, au début, des expressions simples aux fins de la compréhension. Il s'agit de communiquer un contenu et de répondre à la substance de ce que disent les enfants. Peu à peu, à un moment donné durant la première année, le français devient la langue de travail de la classe. L'étude de l'anglais comme matière est différée ordinairement à la troisième ; vers la cinquième, le programme est donné pour moitié en français et pour moitié en anglais.

La démarche pédagogique diffère quelque peu dans les variantes de l'immersion (qui débute en cinquième et septième dans les exemples de la figure ci-dessus), tout en reposant sur les mêmes principes : tolérance et respect pour la langue du foyer, recours à l'expérience des enfants comme point d'appui de l'enseignement, activités hors programme en français (excursions, notamment), attention particulière aux aptitudes à comprendre aux premiers stades du cours.

Étant donné le caractère radical de ce nouvel enseignement, parents et éducateurs ont connu des préoccupations communes qui ont abouti à la formulation

de cinq grands thèmes de recherche :

- Est-ce que la compétence en langue maternelle (l'anglais) est atteinte par des cours où la langue seconde (le français) est langue d'enseignement ?
- À quel degré de compétence les élèves parviennent-ils en français ?
- Est-ce que les élèves de l'enseignement immersif étudiant les sciences ou les mathématiques en français ont le rendement qu'on escompterait s'ils faisaient ces matières en anglais ?
- Y a-t-il un rapport entre le développement cognitif (d'après des tests du quotient intellectuel normalisés) et les résultats obtenus à un cours immersif ?
- Quelles sont les répercussions sociales et psychologiques de l'enseignement par immersion ?

Conception des études immersives

Pour apprécier un enseignement par immersion, on compare en général le rendement de ceux qui le reçoivent, ou d'un échantillon d'entre eux, avec celui d'élèves anglophones suivant le même cours en anglais, et parfois avec le rendement d'élèves francophones d'une école de langue française. Le premier groupe inscrit à l'un de ces cursus a été soumis à un test annuel vers la fin de l'année scolaire durant quelques années. Souvent, un groupe de contrôle chez les élèves qui avaient commencé l'année suivante était aussi soumis à un test. Ainsi pouvait-on apprecier longitudinalement le progrès des élèves du cours immersif ; il était possible de vérifier en même temps la cohérence des constatations en comparant différents groupes du même degré scolaire.

Comme les cours immersifs sont facultatifs et que la décision de s'y inscrire revient aux parents et aux enfants, il ne pouvait être question d'assigner au hasard des élèves à l'immersion et aux groupes de contrôle, sauf dans les cas où l'administration scolaire limitait les inscriptions. Alors le groupe anglais de contrôle pouvait être formé parmi les élèves qui désiraient suivre le cours mais n'en avaient pas la possibilité (Lambert et Tucker, 1972). Pour la plus grande partie, les groupes de contrôle étaient formés dans l'école même ou se donnaient les cours immersifs ou dans une école du voisinage présentant des conditions socio-économiques et des traits semblables à ceux du groupe immersif soumis au test. Cela réserve la possibilité que les élèves en immersion présentent certains traits distinctifs, par exemple une plus forte motivation à l'étude du français.

Dans ces conditions la seule manière raisonnable d'aborder l'évaluation des cours immersifs est d'admettre que ces élèves forment un élément essentiel de cet enseignement et que l'évaluation peut répondre en fait à la question : « Quelle est la performance des élèves des cours immersifs comparativement à celle des élèves qui suivent le programme d'études ordinaire ? »

Analyse des données. Dans la plupart des études, on mettait en parallèle la performance des groupes d'immersion et celle des groupes de contrôle en analysant la variance ou la covariance, le coefficient intellectuel servant de covariable aléatoire ; les différences à cet égard que pouvaient présenter les groupes faisant l'objet d'un contrôle statistique. Si on a procédé ainsi, c'était pour compenser l'affectation non aléatoire des élèves à chaque cours.

Portée des résultats. On peut appliquer assez sûrement à l'ensemble des cours d'une commission scolaire les résultats d'une étude sur l'enseignement immersif. Les facteurs internes propres à un système scolaire donné, tel le temps consacré à l'enseignement dans la langue seconde, et le poids du milieu ambiant, par exemple le degré d'utilisation du français dans la localité, incitent à penser que les résultats ne peuvent être appliqués qu'aux cours en question. D'autre part, en ce qui concerne l'immersion M-12, la configuration des résultats a été si constante pour tous les programmes des provinces canadiennes que l'applicabilité restreinte de chaque étude est compensée par la constance des témoignages.

Traiter, en 1983, des résultats de la recherche des années 70 nous vaut une vue rétrospective sur les résultats obtenus[1], ce que ne permettrait pas une simple chronologie de la recherche. Nous avons accès aujourd'hui aux points de vue des « cobayes » qui ont terminé le cursus ou l'ont suivi plusieurs années. Pour l'essentiel, ils correspondent aux constatations de la recherche ; nous nous en servirons ci-après pour introduire les réponses à chacune des questions énoncées plus tôt[2].

Développement dans la langue maternelle (l'anglais)

> *« D'après mon expérience personnelle, les cours immersifs en français n'ont pas d'effets négatifs sur l'anglais ; je suis maintenant en mesure de voir et de comparer des similitudes entre les deux langues. J'ai de très bonnes notes en anglais et en français. »*
>
> *Trevor Holmes, 13 ans, huitième, immersion longue, Ontario*

> *« Ma connaissance du français a, je crois, une heureuse influence sur mon anglais. Au fait, je ne vois pas la nécessité de consacrer tant de temps à la grammaire anglaise lorsqu'on apprend la grammaire d'une langue étrangère. Mon anglais s'améliorerait encore probablement s'il m'était donné d'apprendre une autre langue, l'allemand, l'espagnol ou le latin, par exemple. »*
>
> *Suzie Clark, 13 ans, huitième, immersion courte, Terre-Neuve*

Étant donné que les cours immersifs accordent une si grande place à l'enseignement en français, il y a eu crainte naturellement que les capacités dans la langue première en souffrent. Le risque semblait particulièrement élevé au primaire où serait introduit normalement l'apprentissage de la lecture et de l'écriture dans la langue maternelle.

Dans quelle mesure ces craintes étaient-elles fondées ? D'après les

résultats de la recherche en la matière, elles sont sans fondement. C'est, entre autres, que ces enfants appartiennent à la majorité linguistique et culturelle au Canada et que, par conséquent, l'anglais imprègne toute leur existence extra-scolaire.

Au début, le rendement en anglais des élèves de l'immersion longue accusait un retard sur celui des classes uniquement anglophones en lecture et en écriture, mais dans l'année même où sont introduites les disciplines langagières en anglais, les élèves du cours immersif réussissent aussi bien aux épreuves normalisées d'anglais. C'est le cas même si l'enseignement de l'anglais ne débute qu'en troisième ou en quatrième. Enfin, dans certains cas, passé la quatrième, les élèves de l'immersion l'emportent sur leurs camarades des cours donnés en anglais pour ce qui est de certains aspects, mesurables, de leur compétence dans cette langue.

L'aptitude à lire et à écrire, une fois bien établie dans une langue, ne s'étend-elle pas aisément et rapidement à l'autre ? Ce fait est confirmé par les résultats de l'immersion 5-12 (moyenne) et 7-12 (courte) où il est rare que les élèves fassent moins bien que ceux du groupe de contrôle étudiant en anglais. Et ce fait, lorsqu'il se produit, est de courte durée, ne se prolongeant jamais au-delà de la première année d'immersion.

Developpement dans
la langue seconde (le francais)

« Je suis assez forte en français, à mon avis, pour lire un livre français, pour converser avec des Francophones, pour écrire un conte simple, pour suivre un film, pour écouter la radio et faire un discours en français. »

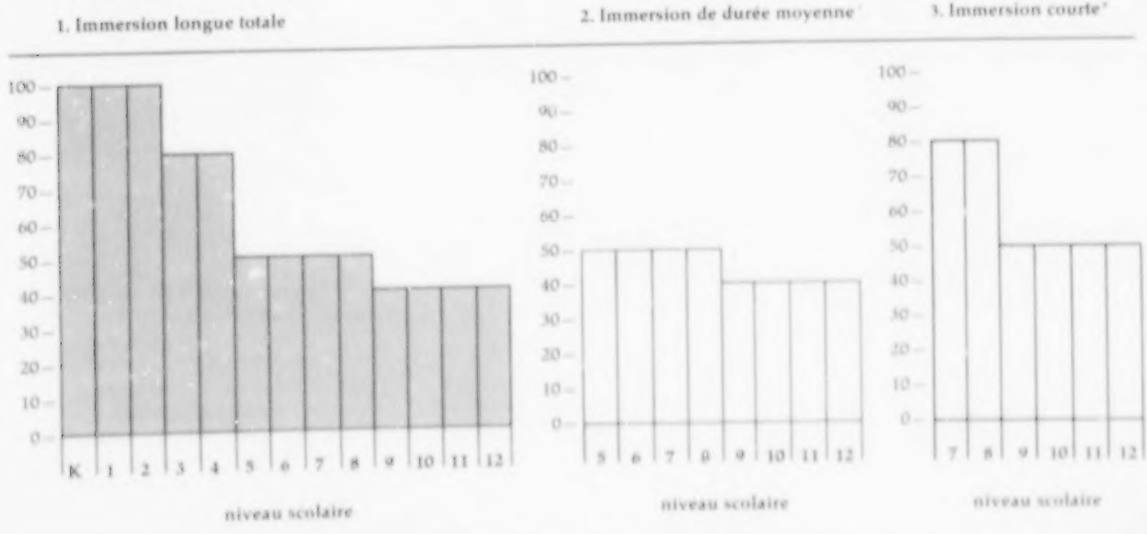
Elaine Hounsell, 14 ans, neuvième, immersion longue, Nouveau-Brunswick.

« Je serais maintenant en mesure de parler mais non sans difficulté avec une personne de langue française, pourvu qu'elle parle clairement et lentement en bon français, et non en argot. »

Bob Brown, 14 ans, huitième, immersion courte, Terre-Neuve.

Ces auto-évaluations représentent les deux extrêmes chez les élèves touchés par notre enquête (voir note 2). Le fait que l'évaluation la plus réservée vienne d'un élève de l'immersion courte (7-12) reflète les manieres de voir des deux groupes : les élèves de l'immersion longue (M-12) ont tendance à apprécier plus favorablement leurs capacités que ceux de l'immersion courte (Swain et Lapkin, 1982, p. 51). Les deux citations ci-dessus sont parfaitement représentatives et, comme nous le verrons, elles traduisent les résultats mêmes des épreuves de français.

TYPES D'IMMERSION
Temps consacré à l'enseignement du français : trois exemples



*Avant d'être admis en classes immersives, les élèves ont reçu une ou plusieurs années d'enseignement traditionnel du français langue seconde (de 20 à 40 minutes par jour).

La première année que les cours immersifs M-12 ont été évalués, les capacités en français des élèves étaient le plus souvent considérées par rapport à celles des élèves qui suivaient les cours de base de français langue seconde, d'une durée de 20 à 40 minutes chaque jour. Etant donné que, les premières années, on met l'accent sur les facultés auditives, la compréhension orale a fait l'objet d'épreuves, depuis la maternelle jusqu'à la fin de la troisième. Il est vite apparu que les épreuves étaient trop difficiles pour les élèves du programme cadre de français, alors que ceux des cours immersifs obtenaient des notes presque parfaites dès la troisième. Il serait possible d'interpréter plus utilement les notes de français des élèves des classes d'immersion, estimait-on, si on les rapprochait des aptitudes en langue française des locuteurs d'origine du même âge et du même niveau scolaire. Ce point de vue a été appuyé par des épreuves normalisées établies pour des Francophones du Québec. Même dès la première ou la seconde, les élèves de l'enseignement immersif obtenaient d'aussi bons résultats qu'environ le tiers des locuteurs d'origine à Montréal et que la moitié de ceux-ci dès la sixième.

Il est instructif d'examiner les résultats des épreuves en langue seconde sous l'angle des capacités réceptives (audition et lecture) et des capacités productives (expression orale et écrite). Pour les élèves de l'immersion longue, les premières atteignent presque le niveau des Francophones dès la fin du cours élémentaire. Elles peuvent toutefois être influencées par les dispositions administratives touchant les cours immersifs. Une étude (Lapkin et coll., 1981), compare deux milieux scolaires différents : les centres immersifs, où l'enseignement est dispensé dans une seule langue, et les écoles à deux régimes pédagogiques, où coexistent les cours immersifs et le programme ordinaire en anglais. Nous avons constaté que les capacités réceptives étaient accentuées par les centres immersifs, où l'on s'exprime davantage en français à l'extérieur de la classe. Les capacités productives n'ont pas fait l'objet d'études analogues ; il semblerait toutefois que les élèves des centres immersifs bénéficient de certains avantages sur leurs homologues des écoles à deux régimes d'enseignement pour ce qui est de l'expression orale et écrite en français.

Mais, indépendamment du cadre scolaire, il est manifeste que les capacités productives en langue seconde chez les élèves de l'immersion longue ne se comparent pas à celles des locuteurs d'origine. Les élèves des cours immersifs n'ont guère de mal à se faire comprendre, mais leur façon de s'exprimer les distingue nettement de leurs camarades francophones. Toutefois, ils créent une impression favorable chez les locuteurs d'origine ; leur français parlé est aussi bien vu des adultes que des enfants francophones (Lepicq, 1980).

Les épreuves touchant l'immersion courte ont donné des résultats moins constants. Ainsi, en Ontario, les élèves de ces cours accusent toujours du retard par rapport à ceux de l'immersion longue dans tous les domaines ou la plupart, et cela jusqu'à la onzième, soit après cinq ou six ans de cours, alors qu'à Montréal on n'a pas relevé ces écarts à ce niveau (Morrison, 1982 ; Adiv, 1980). Le fait peut tenir à des différences de conception entre les cours immersifs de l'Ontario et ceux du Québec. En Ontario, l'immersion longue comportait un rapport de 80/20 entre le français et l'anglais de la troisième à la cinquième, et de 50/50 de la sixième à la huitième, contre 60/40 à Montréal en troisième et 40/60 de la quatrième à la huitième. C'est dire que pour les jeunes Ontariens les contacts en français occupaient beaucoup plus de temps à l'école que pour les jeunes Montréalais, d'où peut-être leur meilleure performance dans la langue seconde que leurs homologues de l'immersion courte. Ces résultats indiquent qu'il faut attribuer le plus de temps possible à la langue seconde dans le programme pour conserver et développer les aptitudes des élèves des cours immersifs. D'ailleurs, ils sont sensibles à ce besoin. Au sujet des *désavantages* de l'immersion, Trevor Holmes, élève de huitième déjà cité, s'exprime ainsi :

> *« Dans ma région, il n'y a pas assez de cours en français. Pourtant ils sont nécessaires pour développer une bonne maîtrise de la langue. Autre difficulté, les élèves n'ont pas suffisamment l'occasion de mettre leurs capacités langagières en pratique hors de la classe. »*

Les cours immersifs longs et courts aboutissent sûrement à l'aisance fonctionnelle dans les deux langues. Ils permettent aux élèves d'acquérir une compétence langagière plus poussée que le cours ordinaire de français. L'immersion longue présente un avantage important : elle touche une population scolaire plus hétérogène, soit un plus large éventail de types de personnalités et de styles cognitifs (Swain, 1984). L'article de Birgit Harley dans le présent numéro élabore les compétences en langue seconde des élèves des deux variantes de l'immersion.

Résultats scolaires dans les autres disciplines

> *« Je ne crois pas que l'immersion ait des effets sur les matières étudiées en français, sauf un peu sur l'orthographe anglaise ; comme il y a des mots ressemblants en anglais et en français, il arrive qu'on les écrive à la française plutôt qu'à l'anglaise. Cette difficulté, quant à moi, est facile à surmonter. »*
>
> *Rachel Baker, 14 ans, neuvième, immersion longue, Alberta*

Ainsi, les élèves en immersion pourraient se mesurer à ceux qui font leurs études dans leur langue maternelle pour les résultats scolaires. On craignait que le contenu du programme fût trop exigeant pour eux, mais la recherche a atténué cette inquiétude avec les années.

On a soumis les élèves des cours immersifs à des épreuves normalisées de mathématiques (à tous les niveaux scolaires) et de sciences (à partir de la cinquième ou à peu près), puis comparé les résultats obtenus à ceux des élèves des cours donnés en anglais uniquement. On faisait passer ces épreuves en anglais, nous l'avons noté plus haut, même si les matières étaient enseignées en français. La

raison en était bien simple : les parents voulaient que leurs enfants apprennent le français, mais tenaient en outre à ce qu'ils puissent manier les concepts de ces deux disciplines en anglais, c'est-à-dire dans la langue dominante de la société nord-américaine. Les épreuves en anglais semblaient éminemment propres à mesurer cette aptitude.

Les résultats des élèves des cours immersifs M-12, qu'il s'agisse de sciences ou de mathématiques, se comparent à ceux des groupes de contrôle instruits en anglais. Quant aux cours immersifs 7-12, on a relevé des retards pour la première ou les deux premières années. Serait-ce que les aptitudes des élèves dans la langue seconde ne sont pas suffisantes pour les matières relativement complexes qui leur sont enseignées. Ici encore la conception des cours influerait sur les épreuves : lorsque les élèves de l'enseignement immersif 7-12 ont déjà suivi des cours ordinaires de français à partir de la maternelle, leurs résultats dans les disciplines telles que les sciences n'accusent aucune différence, même temporaire.

Quotient intellectuel et succès scolaires

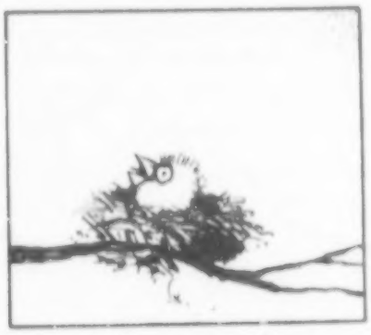
« Je ne crois pas qu'étudier en français ait été cause de confusion mentale. Parfois je m'embrouille en parlant, ce que mes amis attribuent alors à « mon » français, mais je ne suis pas de cet avis. De toute façon, je parle vite. »

Pam Ayer, 15 ans, neuvième, immersion longue, Nouveau-Brunswick.

« Cela m'aide, je crois, à penser plus clairement ; depuis quelque temps je réussis à bien comprendre et expliquer les choses, particulièrement en maths et dans les disciplines langagières. »

Warren Nishimura, 11 ans, sixième, immersion moyenne, Alberta.

Selon une idée erronée, mais répandue, l'enseignement immersif ne vaudrait que pour les enfants d'une intelligence supérieure à la moyenne. Or, les études sur le



L'immersion longue commence tôt.

rapport entre quotient intellectuel et succès scolaires incitent plutôt à penser que tout enfant peut profiter de l'immersion. Genesee (1976) a soumis à des tests des élèves des cours immersifs M-12 et 7-12, au-dessus et au-dessous de la moyenne. Aux épreuves scolaires touchant la lecture et l'écriture, la configuration des résultats s'est dégagée : les élèves dépassant la moyenne avaient mieux réussi que les autres. Toutefois, il n'y a pas eu stratification semblable selon le Q.I. pour l'aptitude à communiquer en français dans les relations interpersonnelles. Les élèves sous la moyenne comprenaient le français parlé aussi bien que les élèves au-dessus et avaient un aussi bon rendement aux tests d'expression. D'après ces études, le Q.I. n'interviendrait pas davantage dans les cours immersifs que dans le cours ordinaire en anglais, pour ce qui est du succès scolaire. Les élèves sous la moyenne ne sont pas plus désavantagés dans un cours immersif que dans le cours ordinaire en anglais. Et ils ont l'avantage d'acquérir l'aptitude à la compréhension et à la communication en français.

Effets sociaux et psychologiques

« . . . l'immersion longue semble avoir réduit la distance sociale qu'on ressent entre soi et les Canadiens français, et cela en particulier avec ceux qui sont bilingues. » Czako, Lambert et Gather (1979, p. 261).

« À l'occasion du congé de Noël — Daniel était en deuxième — nous nous sommes arrêtés dans un hôtel, au nord de Montréal. Apercevant la première neige de l'hiver, il s'est mis à lancer des boules de neige. Un chauffeur de taxi l'a vertement semoncé en « québécois » de source. « Wow, il parlait le « vrai » français », a dit Daniel. »

Patricia Holland, mère de Daniel, élève en immersion longue, quatrième, Nouvelle-Écosse.

D'après la première observation des chercheurs qui ont mené une enquête sur les attitudes des élèves des cours immersifs et de l'enseignement ordinaire en anglais, l'écart social entre Anglo et Franco-Canadiens serait réduit. D'autre part, la seconde citation incite à croire que l'univers canadien-français reste lointain pour beaucoup d'élèves en immersion. Il est possible que l'immersion amène les élèves à une compréhension plus raffinée de la vie sociale et culturelle au Canada. Pour élucider ce point, on a proposé à des élèves de cinquième et sixième immersives une rédaction sur le thème : « Pourquoi j'aime (ou n'aime pas) être Canadien » (Swain, 1980). Chaque rédaction a été soumise à une analyse de contenu, les observations de fond étant repérées et mises en tableau. Divers faits intéressants se sont dégagés. Tout d'abord, le point de vue des interviewés s'est révélé d'une perspective beaucoup plus large que prévu : il comportait en moyenne deux ou trois fois plus de raisons que dans les groupes anglophones de contrôle.

En second lieu, trois fois plus d'élèves ont noté la richesse et la diversité linguistiques et culturelles de la société canadienne. Troisièmement, plus de 20 pour cent des sujets de l'immersion se sont intéressés aux possibilités particulières de bilinguisme ou de multilinguisme qu'offre le Canada, thème abordé par aucun élève éduqué en anglais. D'une manière générale, dans les rédactions émanant de ce dernier groupe, on faisait état principalement de la beauté de la nature canadienne plutôt que de la diversité linguistique et culturelle, qui retenait souvent l'attention des élèves des classes immersives.

La croissance de l'enseignement immersif n'a pas été exempte de tensions sociales. Les cours se multipliant et se développant, certains secteurs de la collectivité ressentent une menace (Burns et Olson, 1981). Ainsi des parents anglophones tiennent à ce que leurs enfants fréquentent l'école du voisinage dispensant le cours ordinaire en anglais. Voyant cette école envahie par un nombre croissant d'élèves des cours immersifs, ils ont formé des organisations de « parents préoccupés » afin de contrer l'expansion du phénomène. Les tensions entre partisans et adversaires de l'immersion se sont fait jour dans diverses localités d'un bout à l'autre du Canada, donnant même lieu récemment à des reportages à l'échelle nationale.

Les incidences de l'immersion sur la population n'ont guère suscité de recherche jusqu'ici. Pourtant il serait irréaliste de ne pas prévoir de répercussions sociales, comme il s'agit de la plus importante innovation pédagogique du siècle au Canada. Ce qui peut étonner encore davantage, sans doute, est la réaction massivement positive des élèves et de leurs parents.

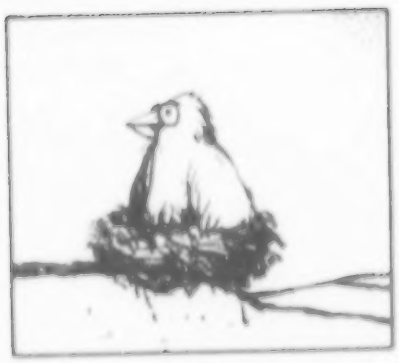
Orientations actuelles et futures de la recherche

Outre les questions sociales évoquées plus haut, il reste à examiner divers points d'ordre administratif et pédagogique. Ceux-ci se rattachent à trois thèmes : comment élaborer les cours de façon à maximiser leurs effets positifs ? quelles méthodes pédagogiques peuvent donner les meilleurs résultats ? quels moyens offre l'éducation pour favoriser l'accroissement des contacts entre les deux groupes canadiens de langue officielle ?

Mais au préalable il faut se demander comment définir avec réalisme les possibilités et les objectifs de l'enseignement immersif. L'idéal serait que les élèves aient presque atteint à l'issue du secondaire la compétence des locuteurs d'origine. La recherche ne s'est portée que tout récemment vers la *qualité* du français que parlent et écrivent les élèves en immersion. C'est que cette recherche exige beaucoup de temps et de travail et que, dans les années 70, on s'employait prioritairement à établir, par des moyens plutôt quantitatifs (tests pour groupes), la viabilité de la formule immersive. Les travaux en cours visent, entre autres, à créer des tests pour vraiment mesurer les capacités communicatives (expression-production) à la lumière des théories actuelles. Le gouvernement de la Saskatchewan a confié au Centre des langues modernes de l'Institut des études pédagogiques de l'Ontario (I.E.P.O.) le soin d'établir ces contrôles à l'intention des classes de troisième, sixième et neuvième. Ces épreuves, qui sont utilisées sur une grande échelle, non seulement en Saskatchewan mais au Nouveau-Brunswick, permettront de définir dans le détail l'aptitude à s'exprimer oralement et par écrit en français des élèves du cours immersif, par rapport à celle des locuteurs d'origine. Ces instruments descriptifs, combinés à l'observation méthodique en classe, permettront de cerner les zones faibles et de chercher les modifications au programme et à l'approche pédagogique propres à améliorer les rendements.

Les questions sociales posées précédemment supposent qu'un contact accru entre élèves anglophones en immersion et élèves francophones est désirable. Mais on n'en connaît pas les effets sur les résultats scolaires. Ainsi, nombre de parents et d'éducateurs francophones craignent que le contact accru n'accélère l'assimilation chez les jeunes Francophones, qui emploient déjà l'anglais à l'extérieur. Deux travaux de recherche en cours apporteront des éclaircissements sur cette question. Dans un cas en Ontario, l'immersion moyenne se donnant dans une école de langue française fait l'objet d'un examen. Dans un autre, les classes immersives évaluées à l'échelle provinciale au Nouveau-Brunswick comptent en proportions variables des locuteurs francophones d'origine. À partir des données établies par les tests et d'une information sur le passé des élèves, nous examinerons comment la présence de ces Francophones influe, suivant son importance relative, sur les résultats des tests de français. Nous nous proposons aussi d'apprécier si le français des Francophones d'origine dans ces classes a souffert des contacts avec les Anglophones en immersion.

Pour conclure, la recherche et les études sur l'évaluation des cours immersifs ont établi que les élèves appartenant à une majorité linguistique peuvent recevoir l'enseignement dans une langue seconde sans répercussions négatives à long terme sur leur progrès dans la langue maternelle, la langue seconde et les autres disciplines. Le défi consiste désormais à définir des stratégies d'enseignement qui assurent un apprentissage réussi à la fois de la seconde langue officielle et d'autres matières prévues au programme d'études. Peut-être réussirons-nous ainsi à abolir la distance entre les deux solitudes canadiennes.



NOTES ET RÉFÉRENCES

1. La recherche dont il s'agit est détaillée dans Swain et Lapkin, 1982. Le document comprend aussi une bibliographie exhaustive.

TROUSSE D'INFORMATION SUR LES LANGUES

EXPLORATIONS

spécialement conçue pour les jeunes de 13 à 17 ans
et mettant en lumière l'universalité
de l'anglais et du français.

Elle comporte trois volets :

EXPLORATIONS
un jeu ... tours de pistes et tours du monde tournant autour de cartes «langues»

LANGUES DU MONDE
une carte-affiche ... quadrigée, jeu de couleurs et de renseignements illustrant la myriade de langues parlées au Canada et dans le monde.

LE DOSSIER LANGUES
un document ... au travers d'articles, d'activités et d'illustrations, une vision saisissante de l'univers des langues.

Réalisée par le Bureau du Commissaire aux langues officielles grâce à des fonds publics, la trousse EXPLORATIONS est distribuée gratuitement. On peut se la procurer en écrivant au : Bureau du Commissaire aux langues officielles, 66, rue Slater, Ottawa (Ontario), K1A 0T8. Prière d'indiquer si vous écrivez au nom d'un groupe ou à titre personnel.

Si certains jugent admirable la qualité du français que parlent les enfants des classes immersives, d'autres expriment de sérieuses réserves à cet égard. L'article qui suit fait la part des choses.

Mais apprennent-ils vraiment le français ?

BIRGIT HARLEY

Birgit Harley est coordonnatrice d'un projet de recherche financé par le Conseil de recherches en sciences humaines du Canada. Elle examine, avec l'équipe qu'elle dirige, les modalités d'acquisition de deux langues dans divers contextes sociaux. Mme Harley est chercheur en linguistique appliquée au Centre des langues modernes de l'Institut d'études pédagogiques de l'Ontario.

À quel degré de compétence en français les élèves des cours immersifs parviennent-ils ? La réponse à cette question, moins anodine qu'elle ne semble, variera selon les conceptions de la compétence.

Dans nombre d'exposés sur les cours immersifs, les chercheurs du Centre des langues modernes de l'Institut d'études pédagogiques de l'Ontario appliquent une théorie envisageant cette compétence sous divers aspects. Ainsi, ils distinguent la « compétence grammaticale », qui a trait aux règles de syntaxe et à la morphologie lexicale ; la « compétence discursive », ou l'aptitude à organiser (activement ou passivement) un discours ou un texte avec logique et cohérence ; et la « compétence sociolinguistique », ou aptitude à adapter le langage au sujet et à la situation. La connaissance du vocabulaire serait un élément de ces trois formes de compétence. Ils distinguent aussi la « compétence stratégique », qui est l'aptitude à se débrouiller pour éviter que ces « lacunes sur les autres plans n'entraînent une rupture de la communication.

Étant donné ces divers aspects de la compétence, on peut arriver, suivant le point de vue adopté, à différentes conclusions sur la maîtrise du français chez un élève en immersion. Et même en se limitant à un aspect, on peut aboutir à des variations dans les jugements, compte tenu des tâches demandées aux élèves. Dans certains cas, le contexte peut les aider à interpréter ou à exprimer un message. Il arrive aussi que, faute d'éléments contextuels suffisants, ils doivent compter davantage sur leur acquis langagier. Les épreuves écrites traditionnelles que l'on fait passer en classe sont souvent pauvres en contexte, contrairement aux conversations sur des sujets de tous les jours, qui en sont imprégnées le plus souvent. Le contexte n'est qu'un des éléments dont on tienne compte en notant la compétence. On ne demande pas, par exemple, à de jeunes enfants le même rendement qu'à des adolescents, pour la lecture et la rédaction ou pour la solution de problèmes complexes. Même dans la langue maternelle, les capacités réceptives, soit la compréhension orale et écrite, tend à surpasser les capacités productives, c'est-à-dire l'expression orale et écrite. Bien sûr, beaucoup d'activités de la vie quotidienne, par exemple la conversation ou la rédaction de lettres, font appel aux deux types de compétence. Mais, comme nous l'expliquerons plus loin, la dichotomie réception-production est un autre point à retenir dans l'évaluation de l'acquis langagier.

Passons maintenant aux compétences des élèves par rapport à chacun des quatre aspects que nous venons de définir, et à d'autres éléments qui pourront entrer en ligne de compte.

Compétence grammaticale : vue d'ensemble

La plupart des évaluations de la compétence font une large place à la grammaire. C'est, entre autres choses, qu'il existait déjà bon nombre de tests et que ceux-ci accordent traditionnellement beaucoup d'importance à l'élément grammatical ; cette orientation traduit aussi l'opinion bien ancrée voulant que la maîtrise d'une langue comporte une assez bonne connaissance de la grammaire. Il est difficile, sans doute, d'imaginer que quelqu'un puisse être très habile sur le plan discursif, mais nul en grammaire. Nous ne concevons pas non plus que des élèves sachent reconnaître et reproduire un langage socialement acceptable dans diverses situations, sans une connaissance de

Peut-on comparer la qualité du français des élèves des classes immersives à celle du français parlé par les Francophones ?

Nous avons réuni ici, à titre d'exemples, certaines observations faites dans le cadre d'une étude sur le français des élèves des classes immersives. Aux fins de cette étude, on a comparé la qualité du français de jeunes Anglophones inscrits dans ces cours et celle de Francophones du même âge et de milieux sensiblement identiques. Il faut lire l'article du professeur Harley, pour plus de détails.

1. Les élèves de sixième année des programmes immersifs ont des difficultés grammaticales que l'on ne rencontre pas chez les locuteurs d'origine du même niveau scolaire. Dans l'exemple qui suit, 96 pour cent des Francophones ont choisi la bonne réponse, *depuis* (c), mais 44 pour cent des élèves des classes immersives ont choisi *pour* (b), erreur très fréquente chez les Anglophones. Néanmoins, 48 pour cent d'entre eux ont choisi la bonne réponse.

Ils sont au Canada _____ déjà trois mois.
a) durant
b) pour
c) depuis

2. À la question suivante, plus de 90 pour cent des élèves de sixième année, tant chez les locuteurs d'origine que chez les Anglophones des programmes immersifs, ont choisi la bonne réponse *ont manqué* (a).

Puisqu'ils étaient malades, ils _____ l'école.
a) ont manqué
b) manquent
c) manqueraient

3. L'exemple ci-dessous démontre bien que parfois, les locuteurs d'origine et les élèves des classes immersives éprouvent les mêmes difficultés avec les règles de grammaire. Seulement 45 pour cent des Anglophones et 44 pour cent des Francophones ont choisi la bonne réponse *éviter* (b).

Il faut _____ ce genre d'erreur.
a) évitez
b) éviter
c) évité

4. Les élèves des cours immersifs peuvent-ils déterminer quel style convient, en français, à une situation donnée ? Dans l'exemple donné ici, 66 pour cent de ces derniers ont choisi la réponse (c) que 87 pour cent des locuteurs d'origine du même âge avaient jugé convenir à la situation.

Dans une note écrite par un mari à sa femme

(a) Veuillez prendre note du rendez-vous avec M. Roy le mardi 27 juin.
(b) Ceci est pour confirmer ton rendez-vous avec M. Roy mardi 27 juin au matin.
(c) N'oublie pas que tu es supposé rencontrer M. Roy mardi matin.

5. Le difficile exercice présenté ici donne une idée de la capacité de comprendre un texte suivi et de choisir la phrase qui s'y insère logiquement. Dans cet exercice (comme dans l'ensemble du test de lecture), les Anglophones des programmes immersifs ont obtenu les mêmes résultats que les locuteurs d'origine du même âge. Ainsi, 61 pour cent des élèves de l'immersion et 57 pour cent des Francophones ont choisi la bonne réponse (a).

Le diamantaire taille le diamant pour qu'il reflète la lumière. À son état naturel, le diamant n'est pas attrayant.
a) Sa beauté ne sera mise en évidence qu'après un long et minutieux travail.
b) Ses éclats et ses scintillements attirent l'œil.
c) Les bons diamantaires ne sont pas rares.

_____ C'est pour cette raison que l'on respecte un bon diamantaire.

6. Lettre rédigée en quinze minutes et sans aide par un élève de sixième année placé tôt en programme immersif. L'enfant a suivi des instructions données en français, qu'il a pu lire et comprendre. L'élève cité ici est assez représentatif de son groupe d'âge. Il a commis plus de fautes de grammaire qu'un Francophone du même âge, mais l'étude du professeur Harley démontre que les locuteurs d'origine de cet âge commettent aussi des erreurs dans leurs lettres. Cet élève utilise aussi le *tu* familier au lieu du *vous* qui conviendrait mieux dans une lettre qu'il adresse à une personne qu'il ne connaît pour ainsi dire pas. Malgré les fautes, il nous faut reconnaître que cet Anglophone de onze ans a appris assez de français pour s'acquitter de la tâche et faire passer son message; il présente la situation intelligemment, dans une suite logique et utilise des arguments persuasifs.

Imagine-toi que ta famille loue une maison à la campagne pendant le mois d'août. Dans le garage, qui est barré, tu vois une belle bicyclette dix-vitesses.

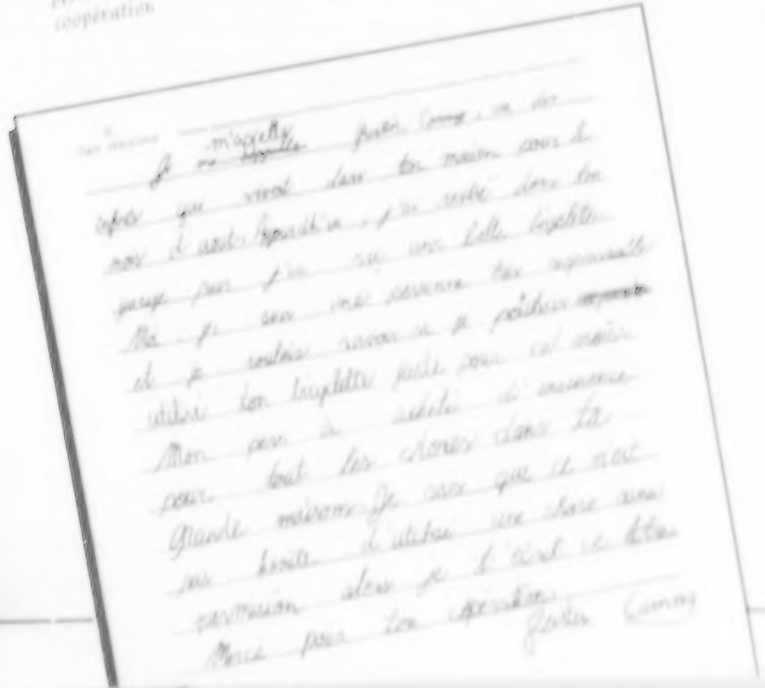
Écris une lettre au propriétaire de la maison pour le convaincre de te donner la permission d'utiliser la bicyclette.

Sers-toi de l'espace ci-dessous :

Cher monsieur,

Je m'appelle Justin Cammy, un des enfants qui vivent dans ton maison pour le mois d'aout. Aujourd'hui, j'ai rentré dans ton garage puis j'ai vu une belle bicyclette. Moi, je suis une personne très responsable et je voulais savoir si je pourais utilise ton bicyclette juste pour ce mois. Mon pere à achété d'assurence pour tout les choses dans ta grande maisons. Je sais que ce n'est pas koulle d'utilisé une chose sans permission alors je l'écrit ce lettre. Merci pour ton coopération.

Justin Cammy



base des ressources de la grammaire correspondante.

Les tests qu'on a fait passer à différents groupes d'âge nous permettent de dégager la vue d'ensemble que voici.

Première année — Dès la première année, les enfants qui suivent un cours immersif depuis la maternelle sont *sensibles*, lors d'une entrevue, à certains caractères grammaticaux essentiels du français. Ils distingueront, par exemple, le passé, le présent et le futur du verbe. On le constate non seulement à leurs réponses (pour lesquelles d'autres éléments contextuels peuvent entrer en jeu), mais aussi d'après leur aptitude à fournir des équivalents anglais de phrases hors contexte, comme : *tu vas manger une pomme ; tu l'as mangée ; chez moi on aime beaucoup les pommes*. Quelques enfants de première année savent aussi, à l'occasion, *employer* ces différents temps du verbe en parlant à l'intervieweur, mais non pas d'une façon constante en général. Les élèves de ce niveau sont aussi en mesure de comprendre et de reproduire des syntagmes au singulier et au pluriel (le garçon/les garçons), mais ils semblent peu sensibles à la distinction des genres (masculin/féminin) et peu aptes à employer le pluriel des verbes ou les formes verbales complexes. L'ordre des mots en français étant généralement le même qu'en anglais, seules les différences exposent les élèves de première année à des fautes du genre : *il toujours va* au lieu de *il va toujours*.

Cinquième et sixième années — Les élèves des cinquième et sixième en immersion longue ont fait de grands progrès en grammaire, mêmes s'ils commettent encore des fautes qui les distinguent des locuteurs d'origine du même âge. Dans une entrevue destinée à contrôler leur maniement de la syntaxe (règles de construction des phrases), des prépositions et des formes verbales (futur, imparfait, conditionnel et passé composé), 70 élèves de sixième ont obtenu en moyenne 81,3 pour cent, 80,5 pour cent et 57 pour cent respectivement. Par comparaison, un petit groupe

d'élèves francophones de sixième a obtenu de 96 à 100 pour cent. Le verbe comporte donc beaucoup de difficultés pour les élèves en immersion. Il ne faut pas s'en étonner, car, d'après les linguistes, cet élément de la grammaire est généralement le plus difficile dans n'importe quelle langue.

On a évalué la compétence grammaticale chez ces élèves par deux autres épreuves : la composition et un contrôle grammatical à choix multiples. Pour les compositions, qui consistaient à rédiger des récits et des lettres, on a apprécié la correction syntaxique, ainsi que l'emploi des prépositions et des verbes. Les notes obtenues étaient inférieures là encore à celles des locuteurs d'origine.

Certes, les épreuves orales et écrites n'étaient pas immédiatement comparables. Toutefois les élèves en immersion réussissaient beaucoup mieux, par rapport à leurs vis-à-vis francophones, dans l'emploi écrit des verbes. Ils ont en effet obtenu une moyenne de 85 pour cent, compte non tenu des fautes d'orthographe, comme *aller* pour *allé*. Cela tient sans aucun doute à ce qu'on a évalué aussi leur emploi du présent du verbe dans les compositions. Pour ce qui est des fautes touchant l'orthographe du verbe, les élèves en immersion n'y sont pas plus exposés que les Francophones.

Quant au contrôle à choix multiples, qui consistait à choisir la forme grammaticale correcte pour compléter de courtes phrases hors contexte, leurs notes (60 pour cent en moyenne) étaient de nouveau inférieures à celles des Francophones, qui n'ont eux-mêmes pas très bien réussi à ce test (moyenne de 80 pour cent).

Le genre aussi pose des difficultés aux Anglophones ; les élèves des cours immersifs ne semblent pas avoir fait exception sous ce rapport. Nos entrevues avec des élèves de cinquième nous ont révélé qu'ils commettaient encore un certain nombre de fautes de genre et surtout qu'ils faisaient un emploi abusif du masculin, disant, par exemple, *mon maison* et *le glace*.

D'après notre évaluation de la compétence grammaticale chez les élèves de cinquième et de sixième, ils savent reconnaître et employer correctement beaucoup de formes grammaticales, mais ils font encore bien des fautes qui les distinguent nettement des Francophones de leur âge. Leurs fautes à l'écrit et à l'oral ont trait, pour bon nombre, aux éléments redondants, par exemple l'accord du verbe avec son sujet et le genre des objets inanimés, où la forme correcte n'est peut-être pas absolument nécessaire pour transmettre le message. Même les locuteurs d'origine attachent peu d'importance à ces fautes de grammaire pour ce qui est de l'acceptabilité du discours chez les élèves de sixième immersive. Si elles portent souvent sur des éléments redondants, ce serait peut-être que ces élèves sont capables de saisir assez facilement le français qu'ils entendent et qu'ils lisent sans toutefois en maîtriser tous les usages grammaticaux.

Neuvième et dixième années — Ces observations s'appliquent encore aux élèves en immersion parvenus à l'école secondaire. A Ottawa, on a soumis une centaine d'élèves de dixième année en « post-immersion » à un contrôle de correction grammaticale dans l'expression orale et la rédaction de lettres. Ils étaient passés par deux types d'immersion : immersion totale longue, depuis la maternelle, et immersion courte, commencée en sixième ou en septième.

A l'entrevue, on a constaté qu'un nombre appréciable d'élèves des deux groupes faisaient encore diverses fautes dans l'emploi des verbes et d'autres fautes de grammaire, mais dans l'ensemble les élèves issus de l'immersion longue en faisaient moins. La moitié environ des élèves de chaque groupe avaient, par exemple, employé correctement l'indicatif présent du verbe lire à la troisième personne du pluriel, soit *lisent*, mais 83 pour cent des élèves du premier groupe, contre 14 pour cent des élèves du second, avaient employé correctement le conditionnel du verbe laver à la première personne *(je laverais)*. Quant à la rédaction de lettres, les verbes occasionnaient encore des difficultés aux élèves des cours immersifs et constituaient pour les deux groupes la plus grande source de fautes.

D'après les entrevues avec eux et des épreuves écrites, la compétence grammaticale des élèves du degré secondaire en immersion depuis la maternelle, et spécialement la correction grammaticale à l'écrit, semblent s'être améliorées depuis la sixième, mais les progrès dans certains domaines de la langue parlée ne seraient guère appréciables. Toutefois, il s'agit là de simples impressions, qu'il resterait à vérifier en comparant dans le détail les capacités des élèves à différents âges.

Compétence discursive : suffisante très tôt

Le ralentissement du progrès en grammaire tiendrait, entre autres, à ce que les élèves en immersion acquièrent une bonne compétence discursive qui leur suffit en classe.

Même en première année, ils sont capables de saisir les questions de l'intervieweur et de répondre d'une manière habituellement acceptable dans le contexte, malgré certaines fautes de grammaire. Que l'entrevue baigne dans un contexte précis, c'est là un élément important. Les enfants peuvent au besoin avoir recours à des moyens de communication non verbale, comme le geste ou la mimique, pour transmettre leur message ; l'intervieweur de son côté peut leur venir en aide en reformulant ses questions et en fournissant aux élèves les termes qui leur manquent.

Les élèves en immersion longue ont acquis, lorsqu'ils accèdent aux classes supérieures, une compétence discursive suffisante pour étudier des matières comme les mathématiques et les sciences dans la langue seconde et fournir un rendement égal à celui des élèves inscrits au cours d'anglais ordinaire, d'après les examens.

En sixième, les élèves des cours immersifs obtiennent des résultats égaux à ceux des jeunes Francophones, à des épreuves de compréhension orale et des résultats comparables pour la compréhension écrite. Pour

ces épreuves de capacité réceptive, on utilise des exemples de français empruntés aux émissions radiophoniques, aux articles de journaux et aux petites annonces notamment.

On a aussi évalué plus directement la compétence discursive d'environ 70 élèves de sixième. Selon la nature de l'épreuve, le niveau de compétence était égal ou semblable à celui des locuteurs d'origine. Dans un examen à choix multiples qui consistait à choisir la phrase appropriée pour compléter un paragraphe, les élèves des cours immersifs ont obtenu des notes égales à celles d'un petit groupe de locuteurs francophones du même âge. On a également apprécié leur aptitude à raconter logiquement le scénario d'un film et à énoncer des arguments en français ; sur ce plan, ils ont réussi presque aussi bien que les Francophones. Quant à la rédaction de récits et de lettres convaincantes, ils semblent, à en juger par les cotes secondaires détaillées, en être aussi capables que les élèves ayant le français pour langue maternelle. Les cotes secondaires étaient attribuées par exemple pour l'aptitude à identifier et à mentionner des personnages, des objets et des lieux avec clarté, et à éviter les ruptures de cohérence dans la suite chronologique ou logique des événements ou des arguments. Sur ces points, les Francophones et les Anglophones en immersion ont obtenu une note moyenne de 1,5 sur 2.

On étudie actuellement la compétence discursive d'élèves plus âgés en immersion longue ou courte. On procède par des épreuves de communication orale et écrite. Les résultats nous permettront d'évaluer cette forme de compétence au degré secondaire.

Compétence sociolinguistique : pas très poussée

Chez les élèves de sixième immersive, l'adaptation du langage aux exigences de la société ne semble pas très poussée. En faisant passer des épreuves d'expression orale et écrite aux élèves dont on avait déjà mesuré la compétence sur les plans de la grammaire et du discours, on a constaté que leur compétence sociolinguistique était bien inférieure à celle des Francophones. Bien souvent, par exemple, ils ne savaient faire la distinction entre le *vous* de politesse et le *tu* familier. Ils employaient généralement la forme familière, même dans une lettre formulant, par exemple, une demande à un étranger. Quant au conditionnel de politesse, fréquent chez les jeunes Francophones (par exemple : « *J'aimerais avoir des photos* »), les élèves du cours immersif l'employaient très peu, accordant leur préférence au présent. Ces lacunes sociolinguistiques traduisent certaines des difficultés que connaissent ces élèves en grammaire et les limites de leurs échanges sociaux avec des Francophones. Les élèves de sixième immersive ont toutefois obtenu une meilleure note dans une épreuve à choix multiples touchant leur capacité réceptive ; il s'agissait de choisir, entre trois possibilités, la phrase appropriée à une situation donnée. Ces élèves sont plus aptes sans aucun doute à reconnaître des messages socialement acceptables en français qu'à les énoncer.

D'après une étude préliminaire, des élèves du degré secondaire en immersion longue ont tendance, dans le discours oral, à confondre le *vous* et le *tu*. La compétence sociolinguistique des Anglophones qui ont commencé jeunes en immersion demeurerait différente de celle des Francophones à ce niveau scolaire. Il serait intéressant de voir comment elle se compare à celle des élèves en immersion courte.

Compétence stratégique : système D

Aux fins de la communication, les élèves en immersion acquièrent rapidement des procédés pour compenser leurs lacunes en français. Si des élèves de première année ignorent un terme, par exemple le verbe *plonger*, ils tenteront de tourner la difficulté plutôt que de se taire. Ils gesticuleront, emploieront le mot anglais (prononcé éventuellement à la française) ou se contenteront d'un terme général comme *sauter* ou d'une paraphrase comme *aller dans l'eau*. On peut considérer que certaines fautes de grammaire commises par les élèves en immersion découlent de ces procédés. Au lieu du conditionnel, les élèves de cinquième emploient par exemple diverses périphrases verbales, comme le présent avec l'adverbe *peut-être*, ou ils substituent au futur l'auxiliaire *aller* suivi de l'infinitif. Cette façon d'exprimer une situation hypothétique comme : « que feraient-ils s'ils gagnaient à la loterie ? » leur permettant, bien sûr, de communiquer efficacement leur message sans avoir maîtrisé le conditionnel. De même, dans des circonstances conventionnelles, les élèves abusent de la formule *s'il vous plaît* au détriment du conditionnel idiomatique de politesse.

La spontanéité avec laquelle les jeunes élèves des cours immersifs tentent de s'exprimer en français, malgré la pauvreté de leurs ressources grammaticales, marque un heureux contraste avec les inhibitions des classes traditionnelles qui se souciaient avant tout d'éviter les fautes. Cependant, cette aptitude à se débrouiller pour communiquer de façon intelligible avec leurs enseignants et leurs camarades de classe peut à la longue les empêcher d'accroître leur compétence en grammaire.

L'enseignement devra évoluer

Avant analysé les divers aspects de la compétence langagière des élèves en immersion, on peut conclure qu'ils possèdent de remarquables qualités, mais accusent aussi des lacunes. Leur grande aptitude à comprendre le français écrit et parlé est liée sans aucun doute à la place qui est accordée par le système scolaire à l'écoute de l'enseignement et à la lecture des textes dans l'étude des diverses matières. Le fait que l'on s'attache de plus en plus, dans les hautes classes, aux activités réceptives explique sans doute que la compétence grammaticale des élèves en immersion ne se rapproche pas davantage de celle des locuteurs d'origine.

On pourrait les aider à développer leurs compétences grammaticale et sociolinguistique en leur donnant

plus d'occasions de rencontrer des Francophones en dehors de la classe. Ce n'est pas toujours possible. Cependant, dans la mesure où les cours immersifs ont pour objet de former des élèves capables non seulement de s'exprimer et d'apprendre d'autres matières en français, mais de le faire d'une manière grammaticalement et sociolinguistiquement acceptable, il faudra envisager d'autres moyens d'accroître en classe leur compétence langagière.

Les élèves auraient intérêt, estime-t-on, à s'exercer oralement, d'une façon intensive, aux distinctions grammaticales et sociolinguistiques qui semblent si souvent leur échapper. Pour cela, il faudrait aux enseignants un complément de données diagnostiques afin de bien comprendre les difficultés persistantes. Du matériel pédagogique, conçu en fonction d'exercices de communication en ce domaine, serait utile également.

Bref, les cours immersifs semblent excellents pour former des élèves aptes à communiquer en français, mais on pourrait s'appliquer, en classe et à l'extérieur, à pousser davantage les côtés grammatical et sociolinguistique de cette compétence.

RÉFÉRENCES

Quelques-unes des données ayant servi pour cet article ont été obtenues dans le contexte du projet de Développement des compétences en bilinguisme de l'Institut des études pédagogiques de l'Ontario. Ce projet a été créé par le Conseil de recherches en sciences humaines (subvention n° 431-79-0013).

Canale, M. et Swain, M., «Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing», *Applied Linguistics*, 1(1), pp. 1-47, 1980.

Cummins, J., «The role of primary language development in promoting educational success for language minority students» In California State Department of Education, *Schooling and language minority students: A theoretical framework*. Los Angeles, National Assessment and Dissemination Center, 1981.

Development of bilingual proficiency. Second year report. Toronto, Institut d'études pédagogiques de l'Ontario, 1983 (polycopié).

Harley, B., «French gender rules» in the speech of English-dominant, French-dominant and monolingual French-speaking children», *Travaux de recherches sur le bilinguisme* 19, pp. 129-156, 1979.

Harley, B., «Age-related differences in the acquisition of the French verb system by Anglophone students in French immersion programmes», thèse de doctorat inédite, Université de Toronto, 1982.

Harley, B. et Swain, M., «An analysis of verb form and function in the speech of French immersion pupils», *Travaux de recherches sur le bilinguisme* 14, pp. 33-46, 1977.

Lapkin, S., «How well do immersion students speak and write French ?», Document présenté lors de la conférence ayant pour thème «French Education in Alberta — the Ripple Effect», tenue à Calgary en janvier 1983.

Lepicq, D., Aspects théoriques et empiriques de l'acceptabilité linguistique. Le cas du français des élèves des classes d'immersion. Thèse de doctorat inédite, Université de Toronto, 1980.

Morrison, F., Pawley, C. et Bonyun, R. *After immersion : Ottawa and Carleton students at the secondary and post-secondary level*. Ottawa, Centre de recherches, Conseil scolaire d'Ottawa, 1982.

Swain, M. et Lapkin, S., *Evaluating Bilingual Education: A Canadian Case Study*. Clevedon, Avon : Multilingual Matters, 1982.

INTRODUCTION AU GLOSSAIRE

La terminologie anglaise de l'« immersion » a posé des difficultés pour la version française de Langue et société. *C'est que la méthode dont il s'agit a été conçue par des Anglophones pour l'enseignement du français à des Anglo-Canadiens.*

Il est courant que les créateurs d'une discipline imposent et exportent avec celle-ci la nomenclature de leur invention. Sous la réserve des accommodements indispensables, il n'y a pas lieu de s'offusquer de ce phénomène. Ce qui est délicat, c'est d'établir la part des calques ou emprunts directs et celle des accommodements. Pour y arriver, il faut en général le concours du temps ou une normalisation d'autorité. Ainsi, en informatique, « software » a donné lieu à bien des flottements en français avant d'aboutir à « logiciel », à la suite d'une décision prise en haut lieu. Et le terme nouveau s'est imposé immédiatement. Bien sûr, « software » était difficilement assimilable : le mot se prononçait mal en français et reposait sur une image à peu près dépourvue de signification hors de son milieu d'origine.

Quant à la nomenclature anglaise de l'immersion, elle repose pour une bonne part sur des métaphores de la même nature : transfert de sens du concret à l'abstrait. Les lecteurs du Monde *n'en seraient pas trop étonnés, ayant vu souvent le terme « bain d'anglais » dans des placards publicitaires.*

Pour nous, Francophones, un « bain d'anglais » se conçoit plus naturellement qu'une immersion, surtout s'il y a lieu de craindre la « full immersion » (enseignement de toutes les matières dans la langue seconde). « Immersion totale » évoquerait l'asphyxie, la noyade . . . Si le passage des métaphores est aléatoire d'une langue à l'autre, les zones grises entre langage figuré et langage propre sont encore plus périlleuses pour le traducteur. Alors, sera-t-il tenté d'esquiver les embûches et d'écrire, par exemple : enseignement immersif complet. Ce choix, de toute façon, sera arbitraire en attendant que l'usage ou des décrets de normalisation en aient décidé.

Et que dire de « French immersion », sinon que voilà un autre bon exemple de voisinage « souple » entre le figuré et le propre. Pour retomber sur nos pieds en français, si nous pouvons nous permettre cette figure, il nous faut une préposition et un substantif : immersion en français. Et encore, on s'interroge sur l'image faisant du français une masse liquide.

Quoi qu'il en soit, nous avons cru essentiel de nous imprégner (!) de sources françaises avant d'arrêter nos choix terminologiques, même si elles ne pouvaient pas porter immédiatement sur l'enseignement immersif. M. Gilles Bibeau nous a gracieusement prêté deux ouvrages: Le Dictionnaire de didactique des langues *(1) et* Du

Glossaire

A **activités parallèles au programme** : co-curricular activities

aisance dans les deux langues : fluent bilingualism

apprentissage des contenus : content learning

apprentissage/enseignement de l'anglais en tant que langue maternelle : English language arts

aptitudes à écouter; capacités auditives : listening skills

aptitudes verbales : verbal skills

B **bilinguisme fonctionnel** : functional bilingualism

C **capacités/aptitudes langagières** : language skills

capacités de lecture et d'écriture : literacy skills

capacités productives/expressives; aptitudes à s'exprimer/à l'expression : production skills

capacités réceptives; aptitudes à comprendre : reception skills

centre d'immersion : immersion centre

classe immersive; classe d'immersion; cours immersif : immersion class

classes protégées : sheltered classes

compétence/aptitudes/habileté en langue maternelle : first language skills

compétence en français : French proficiency

compétence en français presque égale à celle des locuteurs d'origine : native-like speaker of French

compétence/habileté/capacité fonctionnelle : functional ability

compétence linguistique; compétence langagière; bon rendement langagier : language efficiency

compétence linguistique/langagière : language proficiency

compétence de locuteur d'origine; compétence originelle : native proficiency

compétence minimale : minimal proficiency

compétence quasi-originelle : near-native proficiency

contact avec le milieu langagier; bain de langue seconde; ambiance langagière; exposition aux rayonnements de la langue seconde; expérience du français : exposure

cours de base de français; cours de français de base; programme cadre de français : core French programme

cours de français enrichi (de base) : extended French

E **école à deux régimes pédagogiques/d'enseignement** : dual-track school

écoles de langue anglaise; classes anglophones : regular English-medium schools

éducation/enseignement bilingue : bilingual schooling

élève des classes immersives : immersion student

emploi interactif de la langue : interactive language use

enseigné; apprenant : learner

enseignement immersif : immersion education

enseignement traditionnel du français : conventional French instruction

enseignement ordinaire en anglais : regular English-based school programme

épreuve de compétence communicative : communicative language test

F **formes phonologiques de base; structures phoniques de base** : basic patterns of sound

I **immersion** : immersion route

immersion courte (7-12) : late immersion

immersion de durée moyenne (5-12) : middle immersion

immersion longue (M-12) : early immersion

immersion partielle : partial immersion

immersion totale : full immersion

L **langue d'origine** : native language

langue du foyer; langue parlée à la maison : home language

libre : voluntary

locuteur d'origine/originel : native speaker

locuteur français d'origine; Francophone d'origine : French native speaker

locuteur non compétent : non-proficient speaker

M **maîtrise/compétence fonctionnelle** : functional fluency

matériels pédagogiques de l'élève : learning materials

matériels pédagogiques du maître : teaching materials

matériels pédagogiques; matériels didactiques; aides didactiques : curricular materials

méthode immersive : immersion approach

modèle de base de la formation de mots : basic patterns of word-formation

modèles grammaticaux de base : basic patterns of grammar

modèles de structures de base (fondamentales) du discours : basic patterns of discourse structure

P **performance dans la langue seconde** : second language performance

professeur de langue : language instructor

programme de cours en atelier protégé : sheltered workshop programme

programme de cours immersifs en français; immersion en français : French immersion

programme/enseignement optionnel : alternative programme

R **régimes/types d'enseignement immersif** : immersion patterns

S **submersion** : submersion

T **test des capacités productives; test des capacités expressives; test des capacités d'expression** : test of the production skills

titulaire de classe immersive au secondaire : immersion high school teacher

titulaire d'un cours immersif : immersion teacher

U **usager de la langue seconde** : second language speaker

---

structuralisme au fonctionnalisme (2), *qui ont largement inspiré notre recherche terminologique, bien que leurs auteurs eux-mêmes ne nous aient pas semblé suffisamment soucieux de la francisation dans certaines sphères de la linguistique sous une forte influence américaine. Nous avons aussi consulté* Théories du langage, théories de l'apprentissage *(3).*

Malgré la qualité de ces ouvrages, et de quelques autres où nous avons puisé, nous nous rendons bien compte du caractère inachevé et subjectif de nos solutions. C'est pourquoi nous serions heureux de tout conseil propre à rectifier ou préciser notre nomenclature « immersive ».

La métaphore avec « imprégnation » nous eût facilité la tâche, d'autant plus que sa dissolution par l'emploi du dérivé « imprégnatif » ne pose pas de difficulté. Mais le traducteur ne crée pas l'usage, sauf par accident. (Note des traducteurs).

---

1. *Sous la direction de R. Galisson et D. Coste. Hachette. 1976.*
2. *D'hier à aujourd'hui, la didactique des langues étrangères : du structuralisme au fonctionnalisme. Robert Galisson. CLE international. 1981.*
3. *Théories du langage, théories de l'apprentissage : débat entre Jean Piaget et Noam Chomsky, organisé et recueilli par Massimo Piatelli Palmarini. Traduction des textes anglais par Yvonne Noizet. Éditions du Seuil. Paris. 1979.*

Selon l'auteur, qui est incontestablement la plus haute autorité en la matière aux États-Unis, l'immersion apporte aux problèmes que connaît la didactique des langues de fort utiles solutions.

Le pourquoi de sa réussite

STEPHEN D. KRASHEN

Docteur en linguistique de l'Université de Californie à Los Angeles, **Stephen D. Krashen** poursuit depuis 1972 des travaux de recherche en neuro-linguistique et sur l'apprentissage des langues secondes. Actuellement professeur de linguistique à l'Université de la Californie du Sud, M. Krashen est l'auteur de nombreux articles et ouvrages dont *Second Language Learning*, qui lui a valu le prix Kenneth Mildenberger en 1982, de l'Association des langues modernes.

Méthode d'enseignement des langues étudiée plus que toute autre, sujet d'innombrables articles, l'immersion est plus qu'une réussite parmi d'autres. Elle pourrait bien être, d'après les spécialistes, la méthode qui donne aujourd'hui les meilleurs résultats. Je vais donc exposer les raisons de son efficacité et m'arrêter aux conclusions à en tirer. L'immersion, à mes yeux, a permis de mieux démontrer les mécanismes d'acquisition d'une langue étrangère, et de résoudre ainsi divers problèmes épineux.

Les chercheurs qui ont analysé les cours immersifs, sous toutes leurs formes et en de nombreux endroits, en arrivent tous à trois conclusions :

1. Les élèves des classes d'immersion ont acquis les mêmes compétences en anglais que ceux des cours dispensés uniquement en anglais[1].

2. Ils ont d'aussi bons résultats dans les différentes matières que ceux des cours dispensés uniquement en anglais[2].

3. Ils acquièrent une très bonne maîtrise de la langue seconde et l'emportent d'emblée sur les élèves inscrits aux cours traditionnels de français (français de base). Après plusieurs années de ce régime, ils développent, à certains égards, une compétence quasi originelle. S'ils ne parviennent pas tous pendant leur apprentissage à égaler les Francophones d'origine — ils ont un accent et commettent quelques fautes de grammaire — ils se débrouillent fort bien en français. Il est même « indubitable que si on leur en donne l'occasion dans la vie, ces enfants (des classes d'immersion)... pourraient passer, lorsqu'ils s'expriment oralement, pour des jeunes dont le français est la langue maternelle, et ils profitent en même temps pleinement de l'instruction qui leur est dispensée, quelle qu'en soit la langue » (Lambert et Gardner, 1972, p. 152). Voir aussi Harley dans ce numéro.

La raison de cette réussite

La théorie actuelle sur l'acquisition d'une langue étrangère explique très bien cette réussite. On apprend une langue d'une seule façon : si on comprend les messages émis dans cette langue ; si on reçoit un contenu (input) d'enseignement compréhensible (Krashen, 1982). La mémorisation du vocabulaire, l'étude de la grammaire et les exercices ne sont pas d'une grande utilité pour un adulte, et encore moins pour un enfant. Le secret, c'est le contenu compréhensible.

Tout est là. L'expression orale — acte de création — ne contribue pas directement à l'acquisition, mais en est le *résultat*. L'aptitude à parler une langue seconde « apparaît » spontanément quand l'élève a accumulé suffisamment en écoutant et en lisant, ce qui expliquerait que les enfants restent muets plusieurs mois avant de se mettre à parler une nouvelle langue. Dans cette première phase, ils emmagasinent ; si bien que leur apprentissage précède souvent le moment où ils s'expriment en français. Voilà d'ailleurs l'origine du malaise que ressentent bien des étudiants quand on leur demande de parler sur-le-champ dans leur langue seconde. Avec la notion de contenu compréhensible, on voit pourquoi certaines méthodes actuelles d'enseignement sont plus fructueuses que d'autres. Les meilleures, celles qui se dégagent lors des

comparaisons des résultats des élèves, sont celles qui offrent le plus en contenu compréhensible, en messages accessibles. Elles varient entre elles en surface, mais uniquement, à vrai dire, par la façon dont est présenté le contenu compréhensible. L'une, par exemple, consiste exclusivement en ordres que donne le maître *(assieds-toi ! va à la fenêtre ! . . .)*. L'élève comprend parce que l'enseignant mime l'action (méthode de réponse physique totale d'Asher). Dans la méthode naturelle de Terrell, on utilise divers moyens, images, entretiens sur des thèmes familiers et activités de « réponse physique totale ».

Toutes les bonnes méthodes font donc passer le message avant la forme, insistant sur le *signifié* plus que sur le *signifiant*. En outre, on laisse parler l'élève — sans trop s'arrêter à la correction des erreurs de vocabulaire ou de grammaire[1].

Si les cours immersifs donnent des résultats intéressants, c'est que, tout comme d'autres méthodes valables, ils offrent un contenu compréhensible important, et cela de diverses façons. Aucun locuteur d'origine n'étant admis, tous les élèves de la classe sont logés à la même enseigne, ce qui permet au professeur d'utiliser un niveau de langue qui leur soit accessible. Les textes et le matériel pédagogique sont complétés, modifiés, adaptés au niveau des usagers non originels de la langue. Souvent aussi on permet aux élèves de répondre dans leur langue maternelle. Dans le cas de l'immersion totale longue, les élèves peuvent répondre en anglais jusque vers le milieu de la 1re année. Pendant un an et demi, on ne les oblige pas à s'exprimer dans la langue seconde, car on attend qu'ils aient un acquis suffisant en français. Comme l'ont fait observer plusieurs auteurs, cette pratique augmente la communication, et donne à l'enfant de meilleures chances de recevoir un contenu compréhensible (voir Swain et Lapkin, 1982 ; Lambert et Tucker, 1972).

Les leçons de l'expérience immersive

L'immersion nous a appris que l'enseignement compréhensible d'une matière *est bel et bien* un enseignement de la langue. Les élèves ne font pas qu'apprendre les règles au cours de langue, pour ensuite consolider ce savoir à l'occasion de l'étude d'autres disciplines. C'est l'enseignement de ces matières qui devient cours de langue s'il est adapté, il peut même donner de meilleurs résultats. En effet, dans les cours usuels de langue axés sur le contenu compréhensible, les enseignants se demandent toujours de quoi parler. En immersion, le sujet est tout trouvé, c'est la matière. Et comme on vérifie les connaissances des élèves sur celle-ci, et non sur la langue, l'accent est assurément toujours mis sur le message plutôt que sur la forme.

Ainsi, d'après la didactique des langues étrangères, l'immersion « réussit » pour les mêmes raisons que d'autres méthodes fructueuses. Ce n'est pas une question de durée de l'enseignement, mais bien de contenu compréhensible. Une expérience récente à l'Université d'Ottawa le confirme (voir l'article de Wesche dans ce numéro). Au lieu d'offrir des cours de français et d'anglais langues secondes au niveau intermédiaire, on a proposé aux étudiants de niveau universitaire de suivre le deuxième semestre de leur année en psychologie dans une classe « protégée », où on dispensait la matière dans la langue seconde. Leçons et lectures se faisaient dans la langue seconde et les locuteurs d'origine étaient exclus. Les chercheurs ont fait passer des tests en début et en fin de cours, mais seulement pour l'évaluation de l'expérience, qui a comporté moins de 40 heures de contact avec la langue cible. Les notes ne portaient que sur les matières. Les étudiants de ce milieu « protégé » ont obtenu d'excellents résultats en psychologie, tout comme ceux des cours immersifs dans les diverses matières. Ils ont amélioré leur compétence en langue seconde, tout comme les étudiants des bons cours de français ou d'anglais, langues secondes. Ces résultats, et d'autres éléments qui appuient notre thèse, tendent à démontrer que la méthode joue, et non seulement la durée de l'« exposition ». Les travaux de recherche sur d'autres programmes confirment que les étudiants en langue peuvent développer leur compétence dans la langue seconde en suivant des cours compréhensibles en d'autres disciplines (voir en particulier Stern et coll., 1976 ; Buch et de Bagheera, 1978).

Le problème de la transition

L'acquis de l'immersion peut manifestement enrichir bien d'autres méthodes. Si, en règle générale, l'enseignement d'une matière compréhensible dans une langue donnée permet d'acquérir cette langue, ce que l'on appelle le « problème de transition » pourrait sans doute être résolu, du moins en partie. En effet, il se peut que l'élève ait de bons résultats à l'élémentaire, mais qu'il ne sache pas utiliser la langue seconde dans la réalité quotidienne.

A mon avis, l'objet du cours de langue seconde est de rendre les élèves aptes à utiliser cette langue en dehors de la classe pour comprendre les locuteurs d'origine et communiquer avec eux. Une fois ce niveau atteint, ils peuvent continuer à s'améliorer à l'aide des contenus compréhensibles de source extérieure. Il ne s'agit donc pas de leur faire parler la langue seconde comme des locuteurs d'origine, mais d'assurer un niveau « intermédiaire » permettant une communication authentique. Les élèves n'ont pas besoin d'apprendre la langue à fond en classe ; une fois le cours fini, ils feront encore des fautes, mais se perfectionneront au contact des locuteurs d'origine, sources des contenus compréhensibles.

Malheureusement, ce but est rarement atteint. Les élèves terminent, parfois brillamment, leur élémentaire, après avoir suivi des cours à forts contenus compréhensibles, mais ils ne sont pas prêts à utiliser la langue à l'extérieur dans des situations trop complexes. Par exemple, après une année d'espagnol suivant la méthode dite naturelle à l'université, un étudiant saura parler sans difficulté avec un hispanophone de divers sujets courants, si ce dernier consent les

adaptations nécessaires. Quelle réussite par rapport aux résultats des cours ordinaires de langue ! Mais nos étudiants ont leurs limites : ils auront du mal à converser au téléphone, à lire les classiques et seront à coup sûr incapables d'étudier à l'Université de Mexico. Il n'est pas sûr que développer l'enseignement, même de façon judicieuse, change la situation.

Parallèlement, l'enfant à compétence limitée en anglais, même après plusieurs années d'excellents cours d'anglais langue seconde (ALS), n'est pas forcément prêt à suivre normalement un cours de sciences sociales avec des Anglophones.

Pourtant, les cours immersifs ont produit des élèves de niveau « intermédiaire ». Ceux-ci, malgré leurs lacunes, leurs erreurs, peuvent utiliser la langue seconde à l'extérieur, se sentir à l'aise en français dans la société (voir Bruck, Lambert et Tucker, 1974) et suivre des cours dans une matière complexe en cette langue.

La classe « protégée » : ses caractéristiques

Il s'agit d'une classe réservée aux élèves en apprentissage de la langue seconde, où l'enseignement des matières est adapté en conséquence. Caractéristique essentielle, les matières enseignées sont authentiques ; ce n'est pas une classe de maths ou d'éléments d'une matière présentés dans le cadre d'un cours de langue. Tout est axé sur la matière, c'est sur elle que porte l'*examen*. On procède de cette façon pour mettre l'accent sur le message, et non sur le support, ce qui garantit — théoriquement — une acquisition linguistique optimale.

S'attachant à la compréhension orale et écrite, ces classes cherchent à former des sujets aptes à bien lire et à bien écrire. La théorie déjà évoquée soutient pourtant que le moyen de réussir n'est pas d'obliger à parler et à écrire, mais de fournir un contenu compréhensible en quantités massives. L'aptitude à s'exprimer (capacité productive) en dépendra[4]. Le débutant doit passer par une période d'enseignement général de la langue (à contenu compréhensible sur des sujets familiers et concrets) avant de suivre des cours protégés — où pourtant le contenu est « simplifié ». Par ailleurs, le niveau de langue exigé sera fonction des disciplines. Il doit être plus élevé, par exemple, pour les sciences sociales que pour les mathématiques.

Exemples d'enseignement en classes protégées

Le projet pilote de l'Université d'Ottawa susmentionné offre un exemple de classe protégée servant de transition. Nous espérons que les étudiants qui auront réussi le cours protégé seront plus à l'aise dans la même matière, ou dans une matière connexe, enseignée dans le tronc commun. On pourrait créer des classes protégées pour diverses disciplines de l'université nord-américaine pour les étudiants étrangers qui ont besoin d'améliorer leur anglais didactique.

Nous avons appliqué cette formule aux États-Unis pour des cours destinés à des élèves sachant peu l'anglais. Le tableau ci-dessous a été élaboré au départ dans le district scolaire unifié ABC du comté de Los Angeles, où l'on utilisait simultanément la langue première pour faciliter l'acquisition de l'anglais. Il représente notre programme « idéalisé », conçu pour une école élémentaire où bon nombre des nouveaux élèves ignorent l'anglais ou le connaissent peu.

Le débutant qui ne parle pas la langue est placé, pour les cours d'arts, de musique et d'éducation physique, avec des enfants dont l'anglais est la langue maternelle. Grâce aux images du cours d'arts et aux mouvements (réponse physique totale) de l'éducation physique, il reçoit un contenu compréhensible appréciable. On lui fait aussi suivre des cours d'ALS faisant appel à la méthodologie du contenu compréhensible. Toutes les matières de base sont enseignées dans la langue première de l'enfant, car son niveau en anglais est trop faible à ce stade. Cette formule présente aussi des avantages manifestes : les aptitudes cognitives générales sont développées et les élèves reçoivent de l'information sur des matières particulières, ce qui assure une base précieuse qui rendra le contenu anglais compréhensible. Voilà pourquoi des cours bilingues bien conçus permettent d'enseigner l'anglais aussi bien, si ce n'est souvent mieux, que d'autres dispensés intégralement en anglais (Cummins, 1981 ; Krashen, 1981).

Cours pour élèves connaissant peu l'anglais

Niveau	Cours généraux	Cours protégés	Première langue
débutant	arts, musique, éducation physique	anglais langue seconde	tous les sujets de base
intermédiaire	arts, musique, éducation physique	anglais langue seconde, maths	sciences sociales
supérieur	arts, musique, éducation physique, maths	anglais langue seconde, sciences sociales	enrichissement
tronc commun	toutes les matières	—	enrichissement

Dans ce système, on dit qu'un enfant a un niveau intermédiaire quand son anglais est devenu suffisant pour qu'il intègre les classes immersives protégées. Nous commençons par les maths étant donné, nous l'avons dit, qu'elles comportent moins d'exigences langagières. Les matières telles que les sciences sociales restent dans la langue maternelle. L'enfant de niveau « supérieur » est prêt pour une partie de la voie commune. Il connaît assez bien la langue pour faire les maths avec des Anglophones d'origine, mais pas assez encore pour les sciences sociales, qu'il pourra suivre en milieu protégé. Finalement, l'enfant est intégré au tronc commun pour toutes les matières[5]. Le temps passé à chaque niveau varie selon que l'anglais domine ou non en dehors de l'école.

Ce programme, qui tend à combiner les avantages de l'immersion et de l'enseignement bilingue, montre comment on peut concilier les deux formules. D'ailleurs, celles-ci donnent de bons résultat pour la même raison : l'intelligibilité du contenu compréhensible. L'immersion le fait directement, par le biais de matières adaptées, tandis que l'enseignement bilingue bien dispensé donne les bases d'une compréhension du contenu anglais.

Un dernier exemple est tiré d'Anglejan (1978), qui propose que l'on place les immigrants dans « des créneaux professionnels soigneusement choisis » où ils puissent recevoir un contenu compréhensible dans la discipline qui les intéresse. Cette expérience préparerait à tenir le coup dans les conditions de travail ordinaires.

Les trois étapes

Tous ces exemples font intervenir trois grandes étapes. Dans un premier temps, *l'enseignement général de la langue* améliore les connaissances de façon que l'élève puisse recevoir *l'enseignement protégé de la langue*, qui est la deuxième étape. La troisième étape est celle du *tronc commun*. Il peut y avoir chevauchement ; rappelons que l'enfant dont la connaissance de l'anglais est limitée suit des cours protégés en sciences sociales et des cours de maths dans la voie commune. L'intégration ne se fait pas en une fois. En s'améliorant, l'élève se prépare progressivement au régime qui l'attend.

Dans les pages qui précèdent, j'ai cherché à illustrer les deux grands apports de l'immersion. Ils ont bien sûr profité directement à de nombreux étudiants canadiens et américains. Mais, chose peut-être plus importante encore, ils ont éclairé la nature des mécanismes d'acquisition d'une langue et fait ressortir des orientations pour améliorer la didactique des langues.

NOTES ET BIBLIOGRAPHIE

1. Les élèves des programmes d'immersion totale longue (totalité des cours en français, les arts langagiers étant introduits vers la 3e année) peuvent accuser un certain retard temporaire dans les épreuves d'orthographe, de ponctuation et de vocabulaire en anglais. Généralement, ils rattrapent leurs camarades scolarisés entièrement en anglais dès la 4e année et les dépassent souvent plus tard. (Voir par ex. Swain et Lapkin, 1982, chapitre quatre et leur article dans ce numéro).

2. Les élèves de l'immersion totale longue sont aussi bons en maths, sciences et sciences sociales (voir Swain et Lapkin, 1982, chapitre cinq). Ceux qui ne sont qu'en immersion partielle (certaines disciplines étant enseignées en français, d'autres en anglais) obtiennent des résultats comparables à l'exception de quelques matières, peut-être en raison de résultats inférieurs en français. Les élèves en immersion courte, qui débutent généralement en 6e année, obtiennent les mêmes résultats que ceux des groupes de contrôle lors des épreuves portant sur les matières si, avant l'immersion, ils ont eu suffisamment de cours de français de base (Swain et Lapkin, p. 68).

3. Nous ne prétendons pas que l'étude de la grammaire est inutile. Alors que le contenu compréhensible infuse imperceptiblement la connaissance d'une langue — on parle alors d'acquisition — l'étude de la grammaire et la correction des erreurs permet aux élèves de faire un « apprentissage » conscient de la langue. Nous utilisons l'apprentissage consciemment comme outil de révision, de contrôle, en faisant un nombre limité de corrections avant (ou après) l'expression. Néanmoins, le contrôle est minime. La plupart des élèves ne peuvent faire que de petits changements et ce système de contrôle est difficile à employer, parce qu'il oblige à faire attention simultanément à la forme et au sens.

4. Cela ne signifie pas qu'il faut retirer l'aptitude à s'exprimer. Une certaine capacité productive peut aider l'élève à acquérir plus d'assurance et, dans le cas de l'écriture, à écrire progressivement mieux. En outre, le dialogue et une participation active en classe permettent d'assurer un contenu compréhensible, tout en facilitant le contrôle de la compréhension par le professeur (voir Long, 1983).

5. Au niveau avancé, nous favorisons la poursuite des études en langue première, notamment de la littérature et des sciences sociales, car le bilinguisme intégral contient des atouts professionnels indéniables, permet de mieux vivre une réalité pluriculturelle (les enfants n'ont pas honte de leur culture originelle) et favorise le développement cognitif (Cummins, 1981). Ce programme enrichi peut simplement supplanter l'étude d'une langue étrangère facultative.

Bloch, G. et de Bagheera, I. 1979. « An immersion programme for the professional improvement of non-native teachers of ESL » *On TESOL '78*. TESOL Washington. 106-117.

Bruck, M., Lambert, W. et Tucker, G.R. 1974. « Bilingual schooling through the elementary grades: The St. Lambert project at grade seven ». *Language Learning* 24 : 183-204.

Cummins, J. 1981. « The role of primary language development in promoting educational success for language minority students ». Office of Bilingual Bicultural Education (éd.) *Schooling and Language Minority Students: A Theoretical Framework*. Los Angeles, Californie : Evaluation, Dissemination and Assessment Center, Université d'État de la Californie. 3-49.

D'Anglejan, A. 1978. « Language learning in and out of classrooms ». J. Richards (éd.) *Understanding Second and Foreign Language Learning*. Rowley, Ma. : Newbury House. 218-236.

Krashen, S. 1981. « Bilingual education and second language acquisition theory ». Office of Bilingual Bicultural Education (éd.) *Schooling and Language Minority Students: A Theoretical Framework*. Los Angeles, Californie : Evaluation, Dissemination and Assessment Center, Université d'État de la Californie. 3-49.

Krashen, S. 1982. *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Oxford : Pergamon Press.

Long, M.I. 1983. « Native speaker/non-native speaker conversation in the second language classroom ». *On TESOL '82*. TESOL : Washington. 207-225.

Lambert, W. et Tucker, G.R. 1972. *Bilingual Education of Children*. Rowley, Ma. : Newbury House.

Stern, H.H., Swain, M., McLean, L., Friedman, R., Harley, B. et Lapkin, S. 1976. *Three Approaches to Teaching French*. Toronto : Ministère de l'Éducation (Ontario).

Swain, M. et Lapkin, S. 1982. *Evaluating Bilingual Education: A Canadian Case Study*. Clevedon, Avon, Angleterre : Multilingual Matters.

Quand on songe à la perpétuelle alternance du centralisme et du régionalisme au Canada, on est en droit de se demander si l'enseignement immersif dénote un revirement idéologique positif où s'il ne risque pas d'être un ferment de discorde.

L'immersion et le pluralisme culturel

DOMINIQUE CLIFT

Observateur averti de la scène socio-politique et économique canadienne, **Dominique Clift** a été journaliste au *Globe and Mail*, au *Toronto Star*, à *La Presse* et au *Soleil* avant de devenir pigiste. Il a toujours vécu et travaillé dans les deux langues officielles du Canada. On lui doit, entre autres, un ouvrage sur la minorité de langue officielle au Québec intitulé *Le fait anglais au Québec*.

Après seulement une dizaine d'années d'existence, l'enseignement immersif en français est manifestement devenu une innovation pédagogique d'importance au Canada. Son succès et le soutien politique dont il jouit dénotent un revirement spectaculaire de l'attitude des Canadiens anglais envers la culture, la langue, et la société. On semble rejeter l'ancienne notion d'uniformité pour se tourner vers le pluralisme et la diversité.

L'apparition de ce régime pédagogique au Québec a coïncidé avec une période de changement, où le gouvernement manifestait son intention de faire du français la langue du travail et des communications de la province. Tous les intéressés se rendaient bien compte que la méthode traditionnelle d'enseignement des langues secondes était nettement insuffisante pour relever un défi de cette envergure. D'ailleurs, la population anglophone de Montréal, qui s'était montrée très distante et avait évité les contacts avec la majorité francophone, ne pouvait guère vanter ses compétences linguistiques. Il s'agissait donc d'assurer la survie et la prospérité de la communauté anglaise dans des circonstances défavorables.

L'immersion totale s'est révélée le moyen le plus direct et le plus pratique de satisfaire aux besoins des jeunes. D'ailleurs, les premiers succès redonnèrent confiance à la communauté anglaise : elle saurait faire face à la montée du nationalisme.

Cette nouvelle démarche pédagogique s'est rapidement étendue au reste du pays. Toutefois, les motivations n'étaient pas les mêmes dans les provinces où le français ne pouvait en aucun cas devenir langue du travail et des relations professionnelles. L'intérêt était alors étroitement lié au développement socio-économique du pays, avec ses horizons plus vastes, ses carrières plus prestigieuses et l'élargissement des possibilités d'épanouissement.

La préoccupation des parents pour l'avenir et la faculté d'adaptation de leurs enfants peut constituer un baromètre très sensible des transformations sociales. L'empressement des Canadiens anglais à inscrire leurs enfants en classe immersive témoigne d'une nouvelle perception du rôle et de la nature de la langue. De plus en plus l'unilinguisme, même pour un Anglophone, est vu comme un handicap dans un monde où la concurrence côtoie le multiculturalisme. Cette capacité de se dédoubler, pour ainsi dire, par le truchement d'une autre langue, permet une « auto-évaluation » plus réaliste et plus pénétrante, en ce sens qu'il nous est plus facile de débusquer nos préjugés inconscients et inhibitifs, fruits d'oeillères « culturelles ». C'est un précieux atout dans un monde ou la technologie révolutionne notre façon de penser.

Les effets de l'immigration

Aujourd'hui, on a tendance à considérer la langue et la culture comme des éléments relatifs plutôt qu'absolus, comme le faisaient autrefois les autorités scolaires qui cherchaient à renforcer le privilège territorial exclusif de l'anglais et encourageaient l'uniformité politico-culturelle. Mais ce genre d'exclusivisme n'a pu résister aux effets de l'immigration massive d'après-guerre sur les habitudes alimentaires, les modes de vie, les goûts littéraires et artistiques et, en définitive, sur la perception de la langue. Le pluralisme s'imposait comme il l'avait fait aux Etats-Unis.

LANGUE
69

On aurait pu s'attendre à ce que l'utilisation de l'anglais comme langue commerciale, scientifique et même diplomatique encourage chez les Canadiens une certaine suffisance et alimente le chauvinisme. De fait, on rappelle souvent aux électeurs québécois le caractère relativement inférieur de leur langue sur la scène internationale : on espère ainsi les désintéresser de la politique défensive et isolationniste du l'arti québécois, mais comme stratégie, il y a plus efficace. Néanmoins, le Canada anglais semble afficher à ce sujet une ouverture d'esprit sans précédent.

L'exemple d'innombrables étrangers exprimant les idées les plus complexes en une langue qui n'est pas la leur a contribué à modifier le comportement linguistique des Anglophones. De plus en plus on considère l'unilinguisme comme un sérieux handicap et on s'empresse de le surmonter. L'immersion en français permet au moins aux enfants d'y échapper.

La faveur croissante dont jouit l'enseignement immersif s'explique aussi par le fait qu'il flatte le sentiment élitiste qui a toujours animé la société canadienne. Autrement dit, le régime immersif prend parfois l'allure de l'école privée ; mais son financement demeure public, car les fonds fédéraux et provinciaux, affectés dans l'intérêt de l'unité nationale, assurent la viabilité du système.

Si l'intérêt pour le bilinguisme reflète les remous qui secouent la société canadienne, on peut s'attendre à ce que cela produise des tensions qui ne manqueront pas de s'étendre au domaine politique. Ces tensions révéleront les secteurs où se font jour l'inquiétude, voire même l'hostilité. L'appréhension et la résistance vont dévoiler ce que certains tiennent tant à préserver, fournissant ainsi de précieux indices sur la nature des changements en cours.

Bilingues et unilingues en situation de conflit

Le milieu de travail constitue une des sources de conflit. Les bilingues chercheront naturellement à faire reconnaître un atout qu'ils considèrent indispensable. Toutefois, la majorité unilingue cherchera à minimiser la valeur de la langue seconde afin que les exigences professionnelles et les salaires demeurent les mêmes. Estimant que le bilinguisme est une spécialisation aux applications restreintes, elle s'oppose à ce qu'elle soit récompensée par des primes ou un avancement préférentiel. Elle rejette l'idée que la connaissance des deux langues officielles soit synonyme de compétence et offre des perspectives professionnelles plus prometteuses.

Depuis longtemps, la fonction publique fédérale est la scène de ce genre de débats aux portées idéologiques non négligeables. Règle générale, les défenseurs du bilinguisme insistent sur le caractère représentatif des institutions publiques, surtout en la présence d'importants groupes minoritaires. Leur idéalisme correspond à leur intérêt personnel. En présentant l'État comme le premier agent de progrès social et économique, ils donnent une valeur accrue à leur compétence linguistique. Par contre, les adversaires du bilinguisme officiel tendent à n'accorder qu'un rôle secondaire à l'État, celui d'offrir un éventail restreint de services et d'exercer une autorité limitée sur la vie économique. Ainsi, la représentativité et le bilinguisme ont beaucoup plus d'attrait pour ceux qui sont convaincus que des réformes fondamentales s'imposent que pour les conservateurs. Ce sont d'ailleurs ces deux idées qui ont servi à justifier l'accroissement de la bureaucratie étatique.

La situation est à peu près la même dans l'entreprise, selon la conception que l'on se fait de ses responsabilités. Les tensions peuvent y être aussi fortes, sinon davantage, que dans la fonction publique. C'est ce qu'ont vécu deux quotidiens anglophones de Montréal, *The Gazette* et *The Montreal Star*, ce dernier maintenant disparu. Tous deux ont traversé des périodes où, dans la salle des nouvelles, insubordination et découragement alternaient. Pourquoi ? Parce que les journalistes bilingues auxquels sont confiés les dossiers politiques et sociaux acquièrent une vision de Montréal et du Québec qui est aux antipodes de celle des rédacteurs en chef et des gestionnaires unilingues. Généralement, les journalistes sont d'avis que les quotidiens devraient intervenir davantage dans la vie des deux communautés linguistiques, et leur permettre d'être plus agressifs dans leurs analyses, enquêtes et articles de fond. La direction, par contre, préférerait s'en tenir à une présentation sommaire et simplifiée des questions politiques, conformément aux recommandations des études de marché qui privilégient la consommation. On ne veut pas rebuter les lecteurs en insistant continuellement sur les conflits et les tensions.

On trouve des situations semblables dans les secteurs de la publicité et des assurances et nombre d'autres industries s'intéressant aux besoins et aux attitudes du public. Bilingues et unilingues proposent souvent des interprétations sociales et des mesures commerciales divergentes. Les différences idéologiques, issues de qualifications et de visions particulières, aiguisent la compétition entre les deux groupes pour les postes et promotions. Elles sont l'indice d'une lutte pour le pouvoir qui traîne en longueur, et dont l'enjeu est de mettre le changement social au service de son intérêt.

Les principales tensions sont provoquées par ceux qui s'opposent à la prééminence accrue accordée au français et qui en attribuent la cause à l'influence croissante du Québec sur la politique nationale. Ils perçoivent souvent les tendances actuelles comme un complot pour modifier le caractère anglophone du pays. Cela ne les effleure pas que les changements dont ils se plaignent pourraient être dus en partie à la transformation des mentalités du Canada anglais lui-même. Une plus grande ouverture d'esprit sur les questions linguistiques et culturelles a intensifié la participation des Francophones à la gestion du pays. Nombre d'ouvrages s'appliquent à sonner le tocsin et à ramasser les preuves du complot français. L'un d'eux, rédigé par un ancien

LANGUE et société

commandant de l'aviation canadienne, J.B. Andrew, s'intitule *Bilingual Today, French Tomorrow*. Sur la couverture on y lit le sous-titre : *Trudeau's Master Plan And How It Can Be Stopped*. Visant un auditoire international, l'auteur soulève l'éventualité d'une guerre civile au Canada. Il affirme : « Il est dans l'intérêt des États-Unis de s'assurer que la plus grande partie possible du Canada demeure d'expression anglaise.[1] Il s'agit de prévenir la mainmise canadienne-française sur les intérêts américains au Canada. »

Petit à petit . . .

Un livre semblable, qui se situe hors des limites de l'argumentation raisonnable, est celui d'un professeur d'histoire dans un collège de Montréal, Sam Allison : *French Power: The Francization of Canada*. Selon lui, le français est la langue de la bureaucratie et d'un appareil étatique imposant, et mine le caractère anglophone du Canada. La couverture est des plus éloquentes : une « main de fer » armée d'un tampon perce une carte du Canada, là où se trouverait Ottawa, et sème des fleurs de lis dans toutes les grandes villes ; elle s'apprête à étendre « le mal » à Toronto. « Les Canadiens anglais, affirme l'auteur, acceptent les injustices et les épreuves d'un gouvernement majoritairement francophone pour expier leurs soi-disant péchés du passé[2]. »

La résistance la plus acharnée au pluralisme culturel et linguistique vient du gouvernement du Québec qui, à cet égard, jouit de l'appui indéniable de l'opinion publique. Selon les autorités, l'apprentissage précoce de la langue seconde met en péril la qualité de la langue maternelle, tout comme le bilinguisme viendra affaiblir l'attachement à la culture traditionnelle. À cause de la prédominance de l'anglais en Amérique du Nord, elles pensent que seule l'intervention énergique de l'État peut assurer la survie de la langue française.

L'expérience francophone du bilinguisme

L'expérience francophone du bilinguisme ne se situe pas dans le secteur scolaire, mais professionnel où, jusqu'à récement, les postes de surveillants et de gestionnaires étaient confiés à des Anglophones. Ce type d'immersion en anglais était lié à l'industrialisation du Québec. Comme les ouvriers et le personnel de bureau ne possédaient pas le vocabulaire nécessaire pour décrire les tâches qu'on leur assignait et l'équipement qu'ils utilisaient, ils ont emprunté les expressions anglaises de leurs employeurs. Les Francophones, de plus en plus, rejetaient leur langue maternelle, impropre aux fins commerciales et industrielles. Cette condamnation, qui s'accompagnait d'un sentiment d'infériorité, contribuait à miner la résistance collective aux tendances démographiques favorisant l'assimilation.

La réforme scolaire introduite au début des années 60, à laquelle est venue s'ajouter la législation des années 70 faisant du français la langue du travail, a apaisé les inquiétudes au sujet de la survie culturelle. Mais la question n'est pas toujours résolue quant à la langue, et la mentalité au Québec est en retard par rapport à l'évolution du Canada anglais. Ayant une longue et amère expérience du bilinguisme, il faudra peut-être attendre la prochaine génération avant que le Québec ne prenne conscience du caractère limitatif de l'unilinguisme et accepte les risques du pluralisme.

Pour le moment, le Québec, en tentant de minimiser la diversité qui subsiste encore à l'intérieur de ses frontières, emprunte une direction opposée à celle du Canada anglais. Les autorités provinciales, fortes du sentiment nationaliste, cherchent à créer une société homogène où les groupes minoritaires ne se distingueraient que par certains traits folkloriques sans conséquence. C'est la politique qu'appliquait autrefois le Canada anglais quand les concessions faites aux minorités étaient perçues comme portant atteinte à l'édification du pays et à l'unité nationale. Toutefois, un nombre croissant d'Anglophones en sont arrivés à rejeter la notion d'unité, synonyme d'uniformité culturelle et linguistique. Ainsi le climat politique se transforme peu à peu.

Les Canadiens ont cependant une double personnalité politique lorsqu'il s'agit du dossier linguistique. Par exemple, les électeurs québécois ont, de tradition, porté au pouvoir des partis prônant une autonomie accrue de la province, tout en appuyant des partis fédéraux qui favorisent la centralisation. Depuis quelques années, ils s'identifient aux mesures nationalistes et isolationnistes du Parti québécois tout en approuvant les efforts d'intégration du Parti libéral fédéral. Ils font comme si les relations intergouvernementales étaient fondamentalement contradictoires et que la politique se résume à un conflit permanent entre le centre et la périphérie.

Le dossier linguistique au Canada anglais

On retrouve ces tiraillements, bien que moins flagrants, au Canada anglais. Le sentiment d'appartenance à une région et à une collectivité est très fort, ce qui est contraire aux

exigences de l'unité nationale. Le domaine linguistique est un exemple. Ainsi, la majorité se rallie au bilinguisme national et à la constitutionnalisation des droits à cet égard. Elle reconnaît, sur la scène *provinciale*, la nécessité de fournir un certain nombre de services en français, mais reste très partagée à l'endroit du bilinguisme officiel. Ce sont les autorités locales et municipales qui demeurent inflexibles. On considère que la communauté nationale, dans son ensemble, a des exigences très différentes de celles du milieu social immédiat. Certains compromis et certaines adaptations peuvent s'imposer à l'échelon national, mais non provincial et local. Une fois de plus, le régionalisme avive les tensions entre le centre et la périphérie.

Voilà qui est conforme au modèle de développement du Canada où la géographie, le climat et les ressources ont engendré des conflits insolubles entre le gouvernement central et les régions. Le pouvoir au Canada a souvent été autoritaire et exploiteur, comme l'ont été au XIX^e^ siècle le Pacte de famille dans le Haut-Canada et la « clique du château » dans le Bas-Canada. À l'époque, cet exercice du pouvoir était peut-être le seul moyen de mobiliser les ressources nécessaires au développement. Le gouvernement central a toujours éveillé l'hostilité des régions en détournant les ressources peu abondantes à des fins nationales, laissant aux populations locales des moyens très restreints de subvenir à leurs besoins. C'est ainsi que les régions périphériques, irritées de leur état de dépendance et d'impuissance, ont eu recours à la dissidence.

L'aliénation politique des provinces de l'Ouest ainsi que le nationalisme québécois sont deux manifestations contemporaines des déceptions qu'entraînent les exigences contradictoires de l'unité nationale et du régionalisme. Mais ces tensions ne sont pas propres au domaine politique.

Dans les régions protestantes, l'essor de puissantes institutions religieuses dotées d'un appareil ecclésiastique imposant a haussé le coût de la religion à un point tel que les plus démunis se sont tournés vers des sectes évangéliques offrant un soutien plus spirituel et moins onéreux. Dans un tout autre domaine, la consolidation du système bancaire en début de siècle a saigné les provinces maritimes au profit du développement national ; l'économie locale est donc arrivée à une stagnation forçant un fort pourcentage de la population à se diriger vers des régions plus prospères. L'expansion soutenue de la bureaucratie fédérale, à laquelle sont affectées des ressources considérables, pourrait préparer le terrain à de nouveaux affrontements entre le pouvoir central et les autorités locales.

La question linguistique est maintenant caractéristique des relations tendues qui persistent entre le centre et la périphérie. Situation quelque peu paradoxale, comme si les Canadiens s'étaient habitués à des paliers distincts et indépendants de la réalité politique ayant chacun leurs droits et principes. Les droits linguistiques sont divisibles en ce sens qu'ils peuvent être valables à l'échelle nationale, mais sont inapplicables dans le cas des provinces ou municipalités. Au Canada, les forces de dissociation, c'est-à-dire les forces centrifuges, sont si puissantes qu'on ne parvient pas à s'entendre sur la question fondamentale des droits de la personne. Ces droits qui, en principe, devraient se situer au-delà des circonstances et des convenances, sont soumis aux marchandages politiques, au désaveu provincial et aux interventions locales. Par conséquent, il n'existe pas de personnalité juridique reconnue pour tous les Canadiens. Cette situation ne se limite pas aux droits linguistiques, mais vise aussi ceux des Autochtones et des femmes. Autrement dit, l'autorité centrale — sous les traits de l'État, de conglomérats ou d'établissements bancaires — n'a pas réussi à unifier les diverses composantes de la société canadienne.

Quoique le régionalisme demeure comme une protestation contre la centralisation tyrannique des pouvoirs et des ressources, ses possibilités sociales et économiques sont limitées. Les Canadiens qui souhaitent appartenir à une communauté élargie n'ont d'autre choix que de s'identifier aux institutions qui dominent la vie nationale, notamment le gouvernement fédéral et ses objectifs culturels. Ils optent en quelque sorte pour une idéologie : d'un côté la réussite et le pouvoir, de l'autre l'autodétermination.

L'immersion en français, dans ce contexte, c'est choisir pour ses enfants l'ouverture sur le monde. C'est le début d'un voyage au coeur d'un pays presque inconnu.

NOTES

1. I.V. Andrew, *Bilingual Today, French Tomorrow*, BMG Publishing Ltd., Richmond Hill (Ontario), 1977, p. 5 (traduction de D. Clift).

2. Sam Allison, *French Power, The Francisation of Canada*, BMG Publishing Ltd., Richmond Hill (Ontario), 1978, p. 6 (traduction de D. Clift).

Effectifs des programmes de langue seconde dans chacune des provinces

Étudiants apprenant le français dans chacune des neuf provinces majoritairement anglophones ou l'anglais au Québec; rapport, en pourcentage, entre la population scolaire totale[a] et celle qui fait cet apprentissage et temps qui y est consacré, en pourcentage, 1970-1971, 1981-1982 et 1982-1983.

	NIVEAU ÉLÉMENTAIRE				NIVEAU SECONDAIRE			
	Population scolaire totale	Population en cours de langue seconde Nombre	%	Temps consacré à l'apprentissage (en %)	Population scolaire totale	Population en cours de langue seconde Nombre	%	Temps consacré à l'apprentissage (en %)
TERRE-NEUVE								
1970-1971	**101 877**	21 835	21,4	5,0	**58 853**	37 895	64,4	10,0
1981-1982	**84 437**	37 458	44,4	6,4	**60 070**	34 291	57,1	11,1
1982-1983	**82 407**	37 518	45,5	6,7	**59 245**	34 457	58,2	11,0
ÎLE DU PRINCE-ÉDOUARD								
1970-1971	**16 818**	3 561	21,2	8,0	**13 008**	10 794	83,0	10,0
1981-1982	**11 471**	6 905	60,2	6,3	**12 719**	7 358	57,9	10,7
1982-1983	**11 520**	6 800	59,0	6,0	**12 630**	7 200	57,0	10,5
NOUVELLE-ÉCOSSE								
1970-1971	**121 894**	12 642	10,4	7,0	**85 615**	59 955	70,0	13,0
1981-1982	**93 396**	46 114	49,4	7,2	**82 189**	50 790	61,8	12,1
1982-1983	**91 476**	44 588	48,7	7,2	**82 159**	50 591	61,6	12,1
NOUVEAU-BRUNSWICK								
1970-1971	**61 923**	37 305	60,2	8,0	**53 310**	42 708	80,1	12,0
1981-1982	**44 103**	30 168	68,4	9,0	**49 310**	31 994	64,9	14,3
1982-1983	**42 242**	31 328	74,2	9,6	**47 280**	30 579	64,7	14,6
QUÉBEC								
1970-1971	**824 026**	339 484	41,2	9,0	**515 907**	515 846	100,0	14,0
1981-1982	**557 960**	235 631	42,2	10,0	**393 228**	385 363	98,0	16,0
1982-1983	**571 400**	240 000	42,0	10,0	**382 700**	375 000	98,0	16,0
ONTARIO								
1970-1971	**1 356 705**	514 175	37,9	7,0	**549 827**	269 079	48,9	13,0
1981-1982	**1 114 665**	676 409	60,7	11,6	**574 913**	191 916	33,4	14,4
1982-1983	**1 081 000**	670 000	62,0	12,0	**558 000**	184 000	33,0	14,0

	NIVEAU ÉLÉMENTAIRE					NIVEAU SECONDAIRE			
	Population scolaire totale	Population en cours de langue seconde Nombre	%	Temps consacré à l'apprentissage (en %)		Population scolaire totale	Population en cours de langue seconde Nombre	%	Temps consacré à l'apprentissage (en %)
MANITOBA									
1970-1971	**134 465**	39 739	29,6	5,0		**102 076**	55 640	54,5	10,0
1981-1982	**101 023**	44 989	44,5	6,7		**87 415**	33 621	38,5	11,3
1982-1983[b]	**100 700**	45 300	45,0	7,0		**84 600**	33 000	39,0	11,5
SASKATCHEWAN									
1970-1971	**133 514**	6 950	5,2	8,0		**113 053**	77 928	68,9	10,0
1981-1982	**106 883**	6 668	6,2	7,1		**91 633**	39 508	43,1	9,7
1982-1983[b]	**104 600**	6 800	6,5	7,0		**88 370**	38 000	43,0	10,0
ALBERTA									
1970-1971	**230 433**	58 235	25,3	6,0		**195 554**	80 607	41,2	10,0
1981-1982	**226 543**	52 405	23,1	7,4		**202 831**	55 809	27,5	11,1
1982-1983[b]	**217 400**	50 000	23,0	7,5		**200 000**	56 000	28,0	11,0
COLOMBIE-BRITANNIQUE									
1970-1971	**333 340**	18 558	5,6	5,0		**193 651**	127 293	65,7	10,0
1981-1982	**299 162**	84 374	28,2	5,5		**197 765**	90 699	45,9	11,3
1982-1983[b]	**292 885**	81 836	27,9	5,5		**198 415**	87 852	44,3	11,0
TOTAL									
1970-1971	**3 314 995**	**1 052 482**	**31,8**			**1 880 854**	**1 277 745**	**67,9**	
1981-1982	**2 639 643**	**1 221 121**	**46,3**			**1 752 073**	**921 349**	**52,6**	
1982-1983	**2 595 630**	**1 214 170**	**46,8**			**1 713 399**	**896 679**	**52,3**	

a *Ne comprend pas les élèves pour qui la langue d'enseignement est l'anglais au Québec ou le français dans les autres provinces.*

b *Données préliminaires fournies par le ministère de l'Éducation.*

c *Estimation de Statistique Canada. (Ne s'applique qu'aux chiffres du niveau élémentaire, pour l'Alberta.)*

Source: Statistique Canada, Section de l'enseignement primaire et secondaire. (Tableau tiré du *Rapport annuel 1982* du Commissaire aux langues officielles.)

LANGUAGE

12

THE IMMERSION PHENOMENON

English-speaking Canadians come to grips with the country's language duality

A bold approach to second-language teaching is producing a new generation of English-speaking youngsters across Canada who are remarkably fluent in French. This special issue examines the concept of immersion through the eyes of parents, teachers, administrators, researchers and others.

LANGUAGE

No. 12 Winter 1984

is a magazine of information and opinion published by the Commissioner of Official Languages, Max Yalden. The quarterly magazine encourages a reflective approach to language matters, both Canadian and international, while providing a forum for informed debate on the issues.

The opinions expressed by contributors are their own, and do not necessarily reflect the views of the Commissioner.

Advisory Council

Nick Ardanaz
Principal, Kennedy Elementary School, British Columbia.

Henry Best
President of Laurentian University, Ontario.

Jean-Denis Gendron
Director of the Centre international de recherche sur le bilinguisme, Laval University, Quebec.

John Godfrey
Chancellor of the University of King's College, Nova Scotia.

John Gray
Ottawa bureau chief of the Globe and Mail, Ontario.

Ma[illegible]ennat
Vice-president, administration, and general counsel, AES Data Ltd, Quebec.

Bernard Wilhelm
Professor, University of Regina, Saskatchewan.

Language and Society is prepared by the Information Branch, Office of the Commissioner of Official Languages. Director: Christine Sirois; Production: Roslyn Tremblay.

Letters may be sent to the Editor, Office of the Commissioner of Official Languages, Ottawa, Canada K1A 0T8 Tel.: (613) 995-7717.

Copies of the magazine may be obtained free of charge from the same address.

Articles may be reprinted with a credit to *Language and Society*, a publication of the Commissioner of Official Languages of Canada.

© Minister of Supply and Services Canada 1984
Printed in Canada

ISSN 0709-7751

COMMISSIONER OF OFFICIAL LANGUAGES
COMMISSAIRE AUX LANGUES OFFICIELLES

THE FRENCH IMMERSION PHENOMENON

A special issue with
Dr H.H. (David) Stern
as guest editor

The immersion phenomenon
H.H. Stern 4

For my kids, it's French without tears
Judy Gibson 8

A "first" for a Toronto high school
Claire Mian 11

The teachers, key to the success story
André Obadia 15

A promising experiment at Ottawa University
Marjorie Bingham Wesche 20

School systems make it work
W. Russell McGillivray 26

An example of double immersion
Ellen Adiv 30

Multilingual approach reflects Canadian mosaic
James Jones 33

The quest for linguistic equality in New Brunswick
Viviane Edwards 39

No easy road to bilingualism
Gilles Bibeau 44

Research update
Sharon Lapkin and Merrill Swain 48

How good is their French?
Birgit Harley 55

Immersion: why it works and what it has taught us
Stephen D. Krashen 61

Towards the larger community
Dominique Clift 65

French immersion ... a Canadian experience

Language and Society has explored a wide range of issues since its inception in 1979. As a journal dedicated to informing our readers of the variety and richness of linguistic experience, we have tried to follow as eclectic a policy as possible.

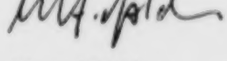
At the same time, we recognize that there are some developments on the language scene whose importance and complexity cannot be adequately covered in a single article, or even two or three. French immersion in Canada is a striking example, and this twelfth issue of *Language and Society* is therefore given over entirely to a subject that may well be the most important educational development in the linguistic affairs of our country over the last twenty years or more.

We are fortunate to have Dr. H.H. Stern, formerly Head of the Modern Language Centre of the Ontario Institute for Studies in Education, as special editor for this issue. Dr. Stern is an internationally recognized expert in the field of second-language teaching and an authority on French immersion and he has been able to bring together a remarkable collection of thirteen original articles which look at the immersion experience from virtually every significant point of view.

Those of us who are involved with language policy and bilingualism on a daily basis may be inclined to assume that what French immersion is all about must be common knowledge to almost all Canadians. But despite its remarkable growth it is still available only to a relatively small number of students and remains a mystery to many people who are not directly involved with language education. We hope that this special issue, by reaching persons other than professionals and parents who are directly involved, will help to fill the information gap.

French immersion is a Canadian success story of the first order, and researchers have come from many countries to have a closer look and to see whether it can be duplicated elsewhere. As well as being a remarkable pedagogical adventure, the growth of immersion has been an object lesson in social change. Praise is due not only to interested parents and organizations like Canadian Parents for French, but also to teachers, school trustees, and professionals in ministries of education who have had the foresight and courage to move so far and so fast to revolutionize the teaching of French as a second language. Some legitimate questions remain, to be sure, and Dr. Stern has given ample space in the following pages to those who have doubts about the programme, whether as a method of teaching French or a way of reducing the distance between our two major linguistic communities. But one thing is certain: whatever one's personal reaction, the linguistic climate in Canada has been profoundly altered by the immersion revolution.

It is a fascinating subject of potentially great significance to Canadians. I very much hope, as a result, that our readers will find that this special issue has been helpful in demystifying the subject and bringing to a wider public the findings of a number of people who have been intimately involved with the programme.



Maxwell Yalden

A bold approach to second-language teaching is producing a new generation of English-speaking youngsters across Canada who are remarkably fluent in French. This special issue examines the concept of immersion through the eyes of parents, teachers, administrators, researchers and others.

The immersion phenomenon

H.H. STERN

H.H. (David) Stern, professor emeritus in the Department of Curriculum of the Ontario Institute for Studies in Education (OISE), University of Toronto, is a Killam Research Fellow. The founding director of the Modern Language Centre of OISE, a position he held from 1968-81, he now works as a freelance language consultant, author and lecturer.

This entire issue of *Language and Society* is devoted to a single topic: French immersion and its influence in Canadian education. No one interested in language policy, language education, and bilingualism in Canada can afford to ignore this unique form of bilingual schooling which has made such a powerful impact on the language scene and the sociopolitical climate in Canada. While immersion education has been a characteristically Canadian response to a uniquely Canadian language situation, its lessons are not confined to Canada. It has implications for other bilingual settings and for second-language pedagogy in general anywhere in the world.

"Immersion" has become a household word for many families and many educators in Canada. But to a number of readers of *Language and Society* it may be far less familiar, and it is therefore appropriate to explain briefly what is meant by immersion.[1]

French immersion is a phenomenon of English-speaking educational systems in Canada. It represents a determined attempt on the part of Anglophones to overcome inveterate difficulties and inhibitions to learn French as a second language. Immersion classes are therefore intended for children whose home language is English (and, in some instances, e.g. in the case of immigrants, a third language) and who, with the consent of their parents, are willing to undergo a large part of their schooling through the medium of French. A French-immersion class is not primarily a language class. It is a class in which subjects other than French, such as mathematics, history, art, or physical education, are presented in French. French immersion is teaching *in* French, not teaching *of* French. The intention is that the new language is to be learnt by use while learning something else and not by formal language instruction. Several articles in this issue explain and discuss how, why, and how well immersion works.

The immersion teacher is usually a native-French speaker or has a near-native command. He/she provides all the instruction in French but is conscious of the fact that the pupils are non-Francophones. The teacher attempts to coax his/her class gradually and gently into the use of French by example and encouragement. Thus, typically in a kindergarten or grade 1 immersion class, the teacher is the only one who speaks French at first; the children continue to use English until gradually they too begin to use French with the teacher and increasingly with one another. In so-called *full immersion*, all instruction — except of course English as a subject, where and when it occurs — is entirely in French for one whole school year or, frequently, for two or even three years. Beyond these full-immersion years, education gradually becomes increasingly bilingual. The figure 1 on page 50 (Lapkin-Swain, this issue) illustrates three different typical immersion patterns. The overall effect is therefore one of bilingual education. In so-called *partial immersion* the proportions of instruction in French and instruction in English are more evenly balanced from the outset.

Immersion is most frequently offered from the earliest years of schooling in kindergarten or grade 1 or 2, as so-called *early immersion*. If immersion is offered in later years of schooling instead, say, from grade 4, it is described as *delayed immersion* or as *middle* or *intermediate immersion*. If it is offered in grades 6, 7, or later, it is called *late immersion*.

Middle or late immersion is usually preceded by some years of conventional French instruction.

Immersion classes are voluntary; they are offered in a school district as an alternative option to the regular English-based school programme. They are usually set up as a stream in an English-medium school. In some places, so called *immersion centres* have been established in which the immersion effort is not confined to the class itself but the whole school environment is one of French immersion.

French immersion began very tentatively in 1965 as an experiment in a single school in the vicinity of Montreal, the St. Lambert Elementary School, at the initiative of an active parents' group (see page 48), and from there, over the next decade, spread across Canada so that in the current year, it is estimated around 115,000 children are in one or another of the different immersion programmes.[2] The table on page 7 will give an idea of the phenomenal growth and spread of French immersion across Canada.

It should be pointed out that, simultaneously, more conventional forms of teaching French as one among several subjects — usually referred to as *core French* — have also spread. In fact, the vast majority of children learn French in core-French classes in elementary and secondary schools, and not in immersion programmes. One of the criticisms that has been made of immersion is that it has introduced an element of social elitism into Canadian schools, a criticism that is also referred to in a number of the articles in this issue.[3]

Some school systems have introduced a kind of halfway-house compromise between immersion and core, so-called *extended French*, in which one subject other than core French is taught in French and added to the regular core-French course, thus offering an opportunity for further exposure to French in an immersion-like situation. Core French has suffered — perhaps unfairly — in public esteem when compared with immersion. Recently, the question has been raised whether core French could not be strengthened by immersion-type activities in order to provide *all* students with some of the benefits of the more successful immersion approach. The present issue of *Language and Society*, however, is only concerned with immersion and not the other options of French instruction in Anglophone Canada.[4]

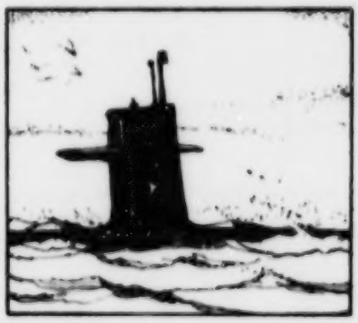
At this point it is also worth mentioning that Francophone educators, as a rule, have not chosen the immersion route in the teaching of English as a second language in Francophone schools. The language issues for Francophone education do not offer an exact parallel to those in Anglophone schooling. These issues, which are no less important than those we deal with in this number, are only mentioned in two papers; not surprisingly, one of them deals with immersion schooling in the bilingual province of New Brunswick, and the other is the concluding article of the issue from Quebec. But in the context of the topic we are focussing on here, the compiexity of language education for Francophones can regrettably not be given all the attention it requires.

Over the two decades of immersion education much experience has been gathered on the merits as well as on the problems of this form of bilingual schooling. Immersion has also been the subject of a great deal of research from its early beginning to the present day. It is probably one of the most thoroughly investigated educational innovations.[5]

The articles in this issue of *Language and Society* reflect the experience of parents, teachers, administrators, researchers, and others who have been in contact with the immersion question for many years. This collection of papers, therefore, represents a stocktaking and at the same time a questioning on where to go from here.

Judith Gibson, a Vancouver parent, looks at immersion from the point of view of a mother whose children are in immersion. Claire Mian writes about her experience as an immersion high school teacher in a Toronto suburb, while André Obadia, the first president of the Canadian Association of Immersion Teachers, considers the special problems of teaching and teacher training for immersion. Russell McGillivray writes about immersion from the point of view of a highly experienced educational administrator who has been involved in immersion education for many years.

The impact of immersion on language teaching at the university level is considered by Marjorie Bingham Wesche. Dr. Wesche also describes a promising immersion-type experiment involving Francophone students learning



From partial . . . to full immersion

English as well as Anglophone students learning French.

The gradual spread of immersion to other languages is indicated in the next two articles: Ellen Adiv, a research officer of the Protestant School Board of Greater Montreal, describes double immersion in a trilingual situation in a Montreal school. In Edmonton, immersion has been applied to the bilingualism of minority children in schools in which one language is English and the other language German, Ukrainian, Hebrew, Chinese, or Arabic, as we will read in an article by James Jones, the Supervisor of Second Languages of the Edmonton Public Schools.

Social and political implications of immersion present themselves in different guises in the different

contexts of this vast country. The case study by Viviane Edwards, the Co-ordinator for Second Language Services in the New Brunswick Department of Education, illustrates legal, social and educational consequences of immersion in the officially bilingual province of New Brunswick.

Leaving aside the concluding article by Dominique Clift, the four remaining papers are contributions by distinguished university scholars who have observed, studied, and thought about the immersion phenomenon. Gilles Bibeau, counteracting the tendency to shower praise — perhaps somewhat uncritically — on the immersion approach, raises issues and asks searching questions which cannot be ignored. Some of the points he makes are in fact addressed by the two subsequent papers on research. Sharon Lapkin and Merrill Swain, who for many years have been among the foremost researchers on immersion and who have recently published a review of ten years of immersion research in Ontario,[6] have summarized their main research findings and suggest new research questions. Their contribution also includes interesting comments on immersion by immersion students themselves. A critical question that is often raised and also echoed in Gilles Bibeau's paper is whether the level of proficiency reached by immersion students is adequate. The article by Birgit Harley on how well children learn French in an immersion programme is a searching study of the French proficiency of some of the immersion children which attempts to be fair and at the same time realistic. Stephen Krashen, a leading American applied linguist, who recently spent a sabbatical term at the University of Ottawa and looked at immersion at close quarters, offers an international perspective and a theoretical appreciation of immersion and its significance for language-teaching theory and practice.

In the concluding paper, Dominique Clift, a Quebec journalist and observer of the Canadian scene, reflects on immersion in the context of cultural pluralism and the tensions of regionalism versus centralization that characterize the sociopolitical scene in Canada today.

In short, the set of articles in this number should enable readers to obtain an overview of the current state of affairs in French immersion and to gain a better understanding of its achievements, possibilities, and problems.

Elementary and secondary student enrolment in French immersion programmes, 1982-83

Province	School population[a]	Students in immersion	%
Newfoundland	142,394	819[b]	0.6
Prince Edward Island	25,203	1,644	6.5
Nova Scotia	174,505	869	0.5
New Brunswick	99,684	8,759[b]	8.8
Quebec	136,429[b]	17,472	12.8
Ontario	1,694,528	53,982	3.2
Manitoba	194,287	7,580	3.9
Saskatchewan	200,643	3,287[b]	1.6
Alberta	440,174	12,122[d]	2.8
British Columbia	498,836	7,756	1.6
Yukon	4,524	128[b]	2.8
Northwest Territories	12,760	102	0.8
DND Schools (Europe)[c]	2,687	408	15.2
Total	**3,626,654**	**114,928**	**3.2**

a. Excludes pupils enrolled in French language schools.
b. Figures provided by Department of Education.
c. Students in DND (Department of National Defence) immersion classes in Canada are included in provincial enrolments.
d. Estimate (80% of students of schools where French is the language of instruction).

Source: Statistics Canada except where noted.

NOTES

1. For an earlier account of French immersion in *Language and Society*, see H.H. Stern, "Immersion Schools and Language Learning", 5: 3-6, 1981.

2. The beginnings, early developments, and first research studies of immersion are described in W.E. Lambert and G.R. Tucker, *Bilingual Education of Children: The St. Lambert Experiment*. Rowley, Mass: Newbury House, 1972; see particularly Appendix A: "Parents as Change Agents in Education: The St. Lambert Experiment" by O. Melikoff. The growth of immersion, a few years later, is reviewed by H.H. Stern, "French Immersion in Canada: Achievements and Directions", in *Canadian Modern Language Review*, 34:836-54, May 1978. For a recent overview of immersion across Canada, see a special issue on immersion of *Dialogue*, 1.4 (May 1983), the Newsletter on the Teaching of English and French as Second Languages, published by the Council of Ministers of Education, Canada.

3. The social impact of immersion in one part of Canada, i.e. Northern Ontario, was recently studied by G.E. Burns and P. Olson, *Implementation and Politics in French Immersion*. Toronto: Ontario Institute for Studies in Education, 1981.

4. The relative merits and shortcomings of core French, extended French, and French immersion have frequently been debated during the last ten years or so. An extensive research study on this subject was carried out in the mid-seventies; see H.H. Stern, M. Swain, R.D. McLean, R.J. Friedman, B. Harley, and S. Lapkin, *Three Approaches to Teaching French*. Toronto: Ontario Ministry of Education, 1976. See also B. Harley (ed.), "Alternative Programmes for Teaching French as a Second Language in the Schools of the Carleton and Ottawa School Boards." Special issue of *Canadian Modern Language Review*, 3.2 (Nov. 1976). Core French and English in Canada is the subject of a recent issue of *Dialogue* (vol. 2, no. 1, Nov. 1983).

5. For comprehensive reviews on immersion research, see Lambert and Tucker, *op cit*.; M. Swain and S. Lapkin, *Evaluating Bilingual Education: A Canadian Case Study*. Clevedon, Avon, U.K.: Multilingual Matters, 1982; and F. Genesee, "Bilingual Education of Majority Language Children: The Immersion Experiments in Review", in *Applied Psycholinguistics*, 4:1-46, 1983.

6. See the title of their work in Note 5.

French immersion programmes

French Immersion Enrolment, Grades in Which Offered and Number of Schools Where Offered, by Province[a] 1976-77, 1978-79, 1980-81 and 1982-83.

		Enrolment	Grades	Number of Schools
NEWFOUNDLAND	*1976-77*	56	K and 1	1
	1978-79	193	K to 4; 6 to 8	5
	1980-81	392	K to 5; 7 and 8	5
	1982-83	819[b]	K to 10	10
PRINCE EDWARD ISLAND	*1976-77*	304	1 to 3; 7	6
	1978-79	820	1 to 5, 7 to 9	13
	1980-81	1,280	1 to 11	14
	1982-83	1,644	1 to 12	16
NOVA SCOTIA	*1976-77*	46	P, 6 and 7	2
	1978-79	363	P to 8	10
	1980-81	590	P to 7	12
	1982-83	869	P to 12	15
NEW BRUNSWICK	*1976-77*	2,504	K to 8	32
	1978-79	3,763	K to 9	35
	1980-81	5,532	K to 12	47
	1982-83	8,759[b]	K to 12	81
QUEBEC[c]	*1976-77*	d	d	d
	1978-79	d	d	d
	1980-81	18,000	K to 11	d
	1982-83	17,472[b]	K to 11	d
ONTARIO	*1976-77*	12,363	K to 8	156
	1978-79	15,042	K to 8	160[b]
	1980-81	17,119	K to 8	180[b]
	1982-83	53,982	K to 13	359
MANITOBA	*1976-77*	1,290	K to 8	14
	1978-79	2,521	K to 10	21
	1980-81	4,286	K to 12	32
	1982-83	7,580	K to 12	50
SASKATCHEWAN	*1976-77*	338	K to 8	2
	1978-79	1,208	K to 12	13
	1980-81	1,603	K to 12	14
	1982-83	3,287[b]	K to 12	30
BRITISH COLUMBIA	*1976-77*	862	K to 7	10
	1978-79	2,094	K to 10	24
	1980-81	4,368	K to 12	45
	1982-83	7,756	K to 10	72
TOTAL	*1976-77*	**17,763**		**233[e]**
	1978-79	**26,004**		**281[e]**
	1980-81	**53,170**		**335[e]**
	1982-83	**102,168**		**633[e]**

a *Alberta is excluded since it makes no distinction between programmes designed for Francophones and French immersion programmes for Anglophones.*

b *Figures provided by the Department of Education.*

c *As in other provinces, French immersion programmes are designed for students whose mother tongue is not French.*

d *No figures available.*

e *Does not include Quebec.*

Source: Statistics Canada

Satisfied with the progress of her two children in immersion, a B.C. mother still sees a need for parents as well as educators to be vigilant. French immersion has still a long way to go.

For my kids, it's French without tears

JUDY GIBSON

Along with having two children in immersion classes, **Judy Gibson** is a founding member and former president of the B.C. Chapter of Canadian Parents for French (CPF). From 1978 to 1981, she was an active member of the CPF Board of Directors. As well, she has written articles on core and immersion-French programmes for a number of the organization's publications.

After seven years, having children in early French immersion has become a way of life. All four of us have adjusted, just as other families organize their lives around music lessons and recitals or 5 a.m. hockey practice.

Living in Port Coquitlam, B.C., my husband and I first heard about immersion from an enthusiastic neighbour. She explained that the students learn French much as they acquire their first language, by hearing and using it during normal day-to-day activities; they use French, she said, for all their school subjects from kindergarten through grade 2, for all subjects but English Language Arts in grade 3, and for about half the subjects in grades 4 through 12. This seemed a far more natural and less painful way to learn a second language than the old half-hour-a-day which had left us both with some knowledge of French grammar but unable to carry on the simplest of conversations.

"Mom, I want to learn French songs."
When our daughter, Erin, asked to go to the school where she could "learn French songs like my friend Julia, because I already know the way *we* sing them," we began seriously to consider enrolling her in immersion. At a public information meeting we heard about the consistently positive findings of cross-Canada research and learned of our school district's many years' experience. Reassured, we decided to give it a try. Knowing a second language, particularly at no cost to any other aspect of their education, could only be an asset for our children.

Whether they eventually used it at work, while travelling, or just to have access to a broader range of information and literature, Erin and her younger brother, Garth, would have acquired a useful skill. We also hoped that this intensive exposure to a second culture would stimulate an interest in the world beyond their community and tolerance and understanding of others. If we couldn't afford to travel, then bringing a little of the world to them would have to do.

Parent-motivating factors
Many factors motivate parents to enrol their children in early-French immersion. The most obvious is a desire, for whatever reason, to have their child become proficient in French, but this is rarely the only consideration. Some parents feel that a five-year-old who is already reading will not be challenged in a regular English kindergarten. Others believe that kindergarten will be boring after two years of preschool. Many are convinced today's high school graduates do not acquire adequate language arts and study skills. Unwilling or unable to send their children to private schools, they take advantage of a programme, offered in the public school system, which should, by its very nature, emphasize these aspects of education. A few families would rather their children learned their own heritage language, perhaps German or Japanese. If this isn't available, then French will do: knowing any second language is worthwhile, and their success might encourage them to study a third or fourth later on.

Kindergarten is often looked upon as a trial period. After all, a student can be switched to the English programme at the end of that year with little or no harm done.

However, by March, an hour in the classroom is usually enough to convince the most cynical parent of the value of immersion. Indeed, it may be a humbling experience, as it was for my husband. Although the students were

obviously responding to the teacher cheerfully and appropriately, sometimes in English, sometimes in beautifully accented French, *he* had not understood a word she said. No matter what their original expectations, by the end of the first year almost all parents just want their children to continue their rapid and seemingly effortless acquisition of French.

Our own children had this opportunity because we were in the right place at the right time. Two years earlier, in 1974/75, the closest French-immersion school was 20 km away, in the same school district but in a different municipality. At that time only six B.C. schools in three districts (Vancouver, Victoria, and

Erin and Garth

Coquitlam) offered immersion, and it was just as scarce in every other province. Since we probably wouldn't have heard about the programme from neighbours or wouldn't have paid any attention to the sketchy information sheet provided (sometimes on the counter, sometimes only if one knew to ask the principal for it) on kindergarten registration day, Erin and Garth would be unilingual by default.

French immersion classes in Canada began —at the suggestion and insistence of parents, not as an experiment initiated by educators— in the mid-1960s. The programme continues to grow and spread, due in no small part to the efforts of parents who are members of an organization called Canadian Parents for French.

Founded in March 1977, by 35 parents from across Canada, Canadian Parents for French (CPF) is a voluntary association of over 6500 families working in every corner of the country to support and improve French second-language learning opportunities, including core French, extended French, all types of immersion, and extracurricular activities.

CPF works at the national, provincial, and local levels to ensure that the best possible programmes are available. Despite the phenomenal success of French immersion, many school boards are still unwilling to implement it. But now, through CPF, families have easy access to a vast pool of information and experience. Conferences, workshops, and manuals provide parents (and educators) with research results, statistics, practical how-to information, and much-needed moral support.

The word on immersion is spreading

Our family learned about immersion by chance. Nowadays, several years later, our local library and recreation centre advertise story hours, craft classes, even floor hockey in French, offered at the request and with the assistance of our CPF chapter. "Experienced" immersion parents speak at meetings organized by co-op preschools and the school district. Information on immersion is distributed through preschools, clinics, the Welcome Wagon and others. Articles about French immersion are written for the local paper. Rare is the parent of our community who is not aware of the programme's existence. Across Canada, people of all backgrounds are now hearing about French immersion through the efforts of CPF volunteers.

We enrolled Erin in immersion on the basis of a brief summary of research, the recommendation of a neighbour, and a gut feeling that she would benefit rather than suffer. Now, before making this decision, parents can read CPF's *So You Want Your Child to Learn French!* Having enrolled their child in French immersion, they can obtain a pamphlet on *How To Be an Immersion Parent*. Newsletters keep them up-to-date with news, research results, ideas and resources, and extracurricular enrichment activities. And when a family moves, it can use the CPF *Immersion Registry* to find a new school.

Of course, the increasing demand for French immersion is due to its success. It's still a matter of satisfied parents telling others. The existence of a national support group like Canadian Parents for French has simply sped up the process, so that today many thousands more families are able to make an informed choice — and the choice is there for them to make.

Immersion is not for all parents

The decision to enrol Erin and Garth in French immersion *has* affected our lives. For instance, the immersion school is more than 3 km from home. When Garth was in kindergarten, I had to drive back and forth three times each day. Next September Erin will have to take two buses to reach the closest junior secondary school which offers continuing immersion. However, I know of parents who have been driving up to fifteen times as far, day after day, year after year, because they are committed to having their children learn French. I know others who have had three children in three different schools.

Participation in before-and after-school activities is limited by transportation complications. However, my children have lunch with their schoolmates and enjoy the noon-hour programmes. At Guides and soccer they meet children from their own neighbourhood. Already they have friends throughout the city — friends not just because they live nearby, but because of shared interest. All of this increases both chauffeuring and the size of birthday parties: immersion is not for the lazy, or insecure parent! Having a six-year-

old patiently, but firmly, correct your pronunciation every time you attempt to show off your high school French can be disheartening. Assisting with homework is sometimes a problem: math is math, but my French grammar gave out in grade 2. And it's a most peculiar sensation to have a teacher translate, for your benefit, a conversation between herself and your child.

We make an effort to expose Erin and Garth to French outside of school. They have attended summer day camps, films, children's plays and "Francofête". We encourage them to read French books, but with only moderate success since they began reading in English (a matter of weeks after they began reading in French), as the vocabulary in English books is so much more familiar. However, both children quickly learned that I was more tolerant of TV if it was tuned to cartoons or Battlestar Galactica in French.

Many immersion parents are motivated to take French lessons. Their child's success rekindles a desire to learn a second language, or they want to help with homework. Certainly more and more Anglophones who would not otherwise do so are interacting with Francophones and attending French cultural events (often with their children interpreting). The net result is enrichment for the whole family.

Having siblings in the regular English programme doesn't seem to cause any unusual family rivalry or conflict. Often these children are inspired to enroll in late immersion.

Conflict in the schoolyard is also far less than might be expected. Schools which house both the immersion and English programmes (known as "dual-track" schools) usually make an effort to integrate the two groups through joint participation in assemblies, field trips, and clubs. Many principals recognize the opportunity to promote cooperation and understanding between two "different" groups. The French immersion students themselves make a real effort to foster harmony: Erin says they don't speak French at recess because that would be impolite in front of someone who wouldn't understand. If she and her classmates are called "French fries", they just call their taunters "English muffins"and everyone laughs.

When immersion secondary students and graduates are asked whether they are pleased to have been in immersion, they consistently state that they would do it again and would recommend French immersion to others. These comments reinforce many parents' concerns about the future of the programme.

Issues which *must* be addressed include:

- identifying specific, measurable objectives for French immersion, as a basis for both research and decision-making;
- determining the optimal conditions for language learning, including teaching methods, the number and choice of subjects to be taught in French, and school setting (dual-track or all- immersion);
- developing a sufficient number of well-trained teachers;
- ensuring that both enrichment and remedial help are available;
- eliminating line-ups and registration lotteries, and other forms of enrolment limitation where immersion is not as freely available as it should be;
- providing an adequate variety of high school subjects in French;
- persuading universities to offer some courses in French;
- insisting that the federal and provincial governments make long-term commitments to the support of immersion; and
- offering our children, especially those in grades 6 to 12, more opportunities for interaction with Francophones through exchanges and other interesting and stimulating extracurricular activities.

Today the threat to French immersion is its phenomenal success. The very real danger is that parents and educators are so impressed with what has been accomplished that we will lose both our vigilance and our zeal. We must insist that the quality and quantity of instruction in French be maintained and even enhanced, thus not allowing small compromises for the sake of expediency which would gradually undermine the programme. Groups such as Canadian Parents for French must continue their active support, warning of the very real dangers of complacency. If the high standards which we now expect of immersion continue, our grandchildren can also receive the gift of a second language.

What about my children? Erin, 12, wants to study Spanish and use all three languages as a flight attendant or tour guide. Garth, 9, plans to become a computer programmer, and thinks he might develop programmes for use in immersion classrooms. A more immediate goal for both is to save enough to take their parents to Quebec, where they will no doubt be excellent escorts—and interpreters.

But names

. . . will never hurt me

Lawrence Park Collegiate prepared its immersion "package" with extra care; and while staffing remains an ongoing problem area, the growing pains are now history, and the programme is firmly established.

A "first" for a Toronto high school

CLAIRE MIAN

Born in Egypt of Italian parents, **Claire Mian** learned French, Italian and English as a child. A graduate of McGill and London universities, she taught French and history in Montreal before joining the staff of Lawrence Park Collegiate Institute in 1975. She has also been a lecturer in the French second-language programmes at the University of Toronto and at York.

At present there is only one secondary school in Toronto which has a French-immersion programme, Lawrence Park Collegiate Institute (henceforth referred to as "Lawrence Park") in the north end of the city. It is the follow-up to the early-immersion programme, started at the local elementary school in 1971 as a result of parents' pressure on the Toronto Board of Education. As a middle-class, predominantly "Anglo-Saxon" area, Lawrence Park might, at first glance, appear to be an unlikely theatre for the introduction of such a French programme; but, in fact, it is precisely this informed citizenry which saw the benefits of bilingualism. Further, it learned from the experience in Ottawa and Montreal schools that the process of acquiring the second language had to start early and intensively. The parents' motivation was a mixture of political and personal factors including an awareness that the future job market in Canada might soon require bilingualism. In addition, there was a strong feeling that becoming bilingual was a move towards preserving Canadian unity, and that it would lead to valuable personal enrichment. The programme that was established was open to all the children of the community without any screening process.

What was the elementary school background of our immersion students? In the first three years, the students' programme was conducted entirely in French; in grade 4, 40 minutes a day of English Language Arts were introduced, in grade 5, 60 minutes, and from grades 6 to 8, the proportion of English was gradually raised to 50 per cent of the school day. At the time of entering secondary school, the students could be said to have the following skills:

- strong oral ability enabling them to understand the language in a variety of subject areas;
- the ability to speak freely and without hesitation, although sometimes inaccurately;
- the ability to understand a quite complex written text relating to a wide variety of subjects and to read short stories and novels of a moderate degree of difficulty;
- the ability to write compositions, make notes and summaries (although with language errors);
- a knowledge of some cultural aspects of France and French Canada, and a sensitivity to Francophone people.

The students' motivation was extremely high making them wonderful material for teachers, though their energy and creativity could be exhausting in the classroom! As listening and speaking had been the skills most emphasized in elementary school, their most striking ability was in oral French. Our job at the secondary level was clearly to expand their reading and writing skills, and to push their total ability forward to full bilingualism by the time of their graduation.

Planning the programme

Lawrence Park prepared its immersion "package" quite carefully. Four criteria determined the subjects to be taught in French: the wishes of the students and their parents as expressed in surveys and open meetings; the results of research; the models observed in the Ottawa-Carleton school systems; and the staffing capabilities of the school. The students and parents of the first immersion group were quite insistent about having as much French as possible, and research backed their opinion completely. However, practical experience in the Ottawa area had

taught administrators that even though families initially wanted almost all subjects to be taught in French, eventually students were reluctant to take more than three or four subjects in French per year, and as few as two in senior grades. Staffing considerations were, and continue to be, most difficult to predict and control.

Although immersion was new to Lawrence Park, special French programmes were not. An extended French programme, which could be described as a late partial immersion, had been introduced four years earlier, thus establishing the precedent that areas of the school other than the Modern Languages Department were to be involved in the teaching of French. Ministry descriptions of extended French require that only one *other* subject be taught in French, while descriptions of immersion mention a 50/50 balance between the two languages. Clearly the need to offer four courses in French at each grade level would have a profound effect on the structure of an English secondary school.

Subjects taught and options offered

The immersion programme was set up as follows: in grade 9, students were to take Français (French), Histoire (History), Mathématiques (Mathematics), with Art as an option. Of the first group, 75 per cent did, in fact, take all four subjects. A fifth option, Éducation physique et Hygiène (Physical and Health Education) was added in 1982. In grade 10, students were to take Français, Histoire *or* Géographie (Geography), Mathématiques and, in 1983, the option of Éducation physique et Hygiène was added. In grade 11, the subjects were to be Français, Histoire *or* Politique (Politics), Mathématiques *or* Physique (Physics); in grade 12, Français, Histoire and Mathématiques *or* Chimie (Chemistry). In grade 13, Français and Histoire would be offered, but it was not felt that either could be made compulsory at this senior level. This "package" structure was new to the secondary level, and even though it conformed to expressed student desires and to the linguistic requirements of the programme, it had drawbacks which will be pointed out later. At the end of grade 12, the students were to receive a Certificate of Bilingualism issued by the Toronto Board of Education affirming that they had completed 12 credits in courses taught in French of the 27 required to earn the Ontario Secondary School Graduation Diploma. This idea of bestowing on the student a symbol of his/her achievement was again adopted from Ottawa.

The Français and Sciences sociales (Social Science) courses in the programme were designated "enriched" in recognition of the quantity and sophistication of the work expected of the students. In Mathématiques, the students qualified for an enriched class only if justified by their mathematical (rather than their linguistic) abilities. In Art and Éducation physique et Hygiène, it was not felt that the work done required a special designation. Another feature of the programme was that in the optional subjects and in the senior social sciences, immersion students were blended with extended-French students. Although this is not ideal from the language point of view, it does resolve the administrative problem of small classes, it mixes the two groups socially, and it has proved to have a generally beneficial effect on the achievement of extended-French students.

Course writing, funding and staffing were the main challenges in building and expanding the immersion programme. There were no Ministry guidelines for Français taught in immersion courses. Teachers at Lawrence Park did research in Ottawa, Montreal and at the Ecole secondaire Étienne-Brûlé in North York; they spent much time observing their future students in grades 7 and 8, and talking to their teachers and to Toronto Board consultants. Finally, with the concession of additional free periods during the school day and with short-term summer writing contracts, they used the gathered input together with their own creativity to design suitable courses.

The Français course in an immersion programme is divided into several components: Language and Grammar, Literature, Culture, Audio-Visual and Independent Reading. About two-thirds of classroom time is devoted to the first three, while the other components often take place outside the classroom and in conjunction with other courses and activities. These include the formation of a French conversation and film club, excursions to French theatre and restaurants, participation in all forms of school-year and summer exchanges with Quebec, France and Switzerland, and the use of a *moniteur/monitrice* to provide students with additional small conversation classes. The distinctive feature of the Français course is that it employs essentially a first-language approach. English is never used, and the difficulty of the novels read and essays written is comparable to the English language and literature course of the equivalent grade. Students and teachers in the programme address each other in French regardless of where they meet, whether inside or outside the school.

For the development of Histoire and other social-science courses, Ministry guidelines did exist, but the challenge was to find written and audio-visual material which both respected the guidelines and suited the level of French of the students. The availability of Histoire textbooks written in French has increased dramatically in the past 2 or 3 years, and the need for teachers to write their own material has correspondingly decreased. But because of the extremely rapid rate of publication in the field of French materials and because of our increased experience, revisions are constantly necessary in all courses.

An expensive enterprise

This need, added to the considerable start-up costs of the programme, make immersion an expensive enterprise. Four years of exerting pressure on the school board to fund the

extended French programme had yielded relatively generous funds, especially for starting new classes. But a long-term, flexible formula was only evolved this year as the first immersion class entered grade 12. The stumbling block had been the definition of a "class". To the Board, this was merely a group of about 30 students. To the school, it was this group of 30 students multiplied by the number of subjects they studied, each of which needed its supply of textual and audio-visual material. An equally crucial demand for funds came from the Library and Resource Centre which provided students with the material necessary for course research and for relaxation.

Staffing concerns

Staffing is an ongoing concern. Two of the basic questions that need to be addressed are whether the teachers need to be Francophone and whether they need to be specialists in their field. Ideally, the answer to both should be "Yes", but the situation in Ontario often does not allow for this. Our solution at Lawrence Park has been to decide that only the teachers of the Français courses must be Francophone; for teachers of other subjects, specialization accompanied by "native-like fluency" is the priority. In the first year of the programme, the teachers of Français, Histoire and Art were already at the school, the first two having been previously hired to teach in the extended-French programme, and the third having learned French independently and before joining the immersion programme. The Mathématiques teacher joined the staff through the internal-transfer procedures of the Toronto Board.

In the following two or three years, many more individuals joined the programme so that 12 teachers of a staff of 75 are now involved in immersion, though only two teach exclusively in French. These teachers were either already on staff or were hired when openings occurred due to transfers, retirements or promotions. The immersion staff is now a cosmopolitan group of individuals from Quebec, New Brunswick, Ontario, Egypt, France, Greece and Italy; 50 per cent are Francophone. There is no doubt that the establishment of the French-immersion programme, superimposed on the existing extended-French programme altered the nature of the school. The reaction of the staff not directly involved was one of guarded tolerance. The major reservations expressed were fear for jobs, and worry that small classes and one-class options in the immersion programme would crowd English options into fewer timetable slots and larger classes. Other frequent comments included the opinion that immersion is elitist, and that, in some cases, the learning of subject content would be sacrificed to the learning of French grammar. Job security was

Some of the subjects taught in French

certainly the most pressing concern. The school administration gave repeated assurances that expansion would occur as much as possible as job openings were created, but, as everyone knew, one could not count on normal movement occurring in the areas where it was needed by the programme. There is no easy solution to this problem, but careful and sensitive long-range planning, including retraining of staff with an interest in upgrading their French, has so far kept staffing disruptions to an absolute minimum.

Timetabling the total school programme was an equally valid concern. With about 150 subjects on the school calendar, manoeuvring room for the timetabler became scarce. The immersion student whose package required that he/she be slotted into three to five options (many of which were only taught once in the school day) lost flexibility in being programmed for his/her other subjects. This inflexibility naturally affected students in the regular English programme. The concession of .5 of a teacher above the Board's staffing formula helped to mitigate this problem, but hardly eliminated it. In addition to the intricate juggling of classes, there was a new vocabulary and set of rules concerning prerequisites to be learned by the Administration, Counselling Department and secretaries of the school. Partly to offset this problem, a coordinator of French programmes was appointed to facilitate all relations among the Administration, the various departments offering courses in French and the students.

The accusation of elitism is difficult to counter, and it is, for the time being, probably true. On the other hand, one can only point to the phenomenal growth of immersion programmes in all socioeconomic regions of the city and province so that this accusation will, in due course, be less and less justified. Finally, the fear that courses taught in French would not teach subject matter effectively was slight; and it was easily dispelled as courses were developed by specialists under the supervision of department heads and following prescribed guidelines. Moreover, common examinations for immersion and non-immersion students made it clear that in immersion classes, French was only the language of instruction, not the subject of every course in the programme.

The concerns of the staff involved in the programme were somewhat different. We worried about the relationship of formal grammar to literature and culture in the Français courses, and about the relationship between the Français course as a whole and the other subjects. Long, sometimes painful discussions took place regarding the choice of novels at each grade level: how to find texts with suitable language together with relevant and stimulating themes, how to balance French and French-Canadian literature, modern and

classical literature. Why did students dislike *Eugénie Grandet* in grade 9 but enjoy *Le Cid* in grade 11? In addition, the persistence of some errors, often quite elementary, is the object of continuing concern, especially in the students' written work. Articles from critics who claim that immersion programmes teach students to massacre the French language in the name of "functional" bilingualism seem to us to be exaggerated, but it would be foolish to claim that we have found the formula to produce both spontaneity and total correctness of expression. The most thorny problem, to which we have not yet found a satisfactory solution, is that of evaluation. For internal purposes, methods of evaluation are consistent with the aims, content and methods of the course, and marks are intelligible to students and their parents. But how can these marks be made intelligible for external purposes, that is, for example, for admission to universities? We are not happy with the suggestion that we arbitrarily raise the marks of immersion students by 10 or 15 per cent, yet we are assured that our anecdotal report on the nature of the immersion course is virtually ignored by university admission offices. Are students therefore being in a sense penalized for taking a more challenging course? Interestingly, Canadian Parents for French, devoted a recent Ontario conference to the subject of "Bilingual University Education for Anglo-Ontarians". Only when universities establish their own immersion programmes will the level of achievement of secondary immersion graduates be recognized.

Immersion staff also ask themselves whether there are enough courses taught in French and whether they are the right ones. For instance, is there enough language content in the Art and Physical Education courses? Observation indicates that we have so far managed to keep these courses enjoyable while injecting more formal language content than in their English equivalents. Should Mathematics and Science be taught in French when the international language of technical subjects is increasingly English? Again, so far, our observation indicates a high degree of transferability between English and French terminology, but students themselves show a reluctance to take these subjects in French in grades 11 and 12. These and other questions will require a review of the programme as the first class nears graduation.

Heavy workload for teachers

As professionals, immersion teachers found heavy workload to be a source of concern. The number of courses and exams to prepare is, on the whole, higher than that of the average teacher. Visitors come to the school frequently, and we receive many requests for course outlines and materials from other schools and Boards. Interest and, at times, pressure from parents is also great as their sons and daughters are in an experimental programme, and they understandably wish to be assured that progress is satisfactory.

But these are growing pains, and they are more than balanced by the sheer exhilaration of being involved in something which is good and which works. The students are able to speak French freely, if not completely correctly, and reactions of native speakers during trips to Quebec or reactions of visitors serve to confirm our own positive judgements of our students' French proficiency. Their eagerness to perfect their skills and to stand by a commitment made at the age of five is admirable. The drop-out rate between grades 9 and 10 is nil, and very small thereafter.

Student achievement in tests, exams, winning of prizes and awards is above average in both English and French subjects. In extracurricular sports and other activities, the participation of immersion students is spirited and successful. In every sense they are full members of the Lawrence Park community, but in certain areas of the school with certain teachers and friends, they live in a French atmosphere.

The benefits to the school resulting from the programme are beginning to be evident. In a time of declining enrolments, immersion students constitute valuable clientele of a high calibre. The federal and provincial grants to the school have allowed Lawrence Park to build an impressive collection of French language books and audio-visual material for the use not only of immersion students but of all language students. In fact, the French film collection at the Toronto Board has also increased as a direct result of the existence of the immersion programme. In addition, immersion teaching methods which emphasize the fact that every subject teacher is a teacher of language, whether it is English or French, can have a beneficial spill-over effect on all departments in the school.

As the pioneer group of immersion students prepares to receive the Certificate of Bilingualism in the spring of 1984, the beginning phase of the immersion programme at the high school level is coming to an end. The second phase, that of consolidation, is already beginning. It will include a thorough review of the programme involving students, teachers and parents in an effort to evaluate the successes and failures of the past four years. The university and career plans of our graduates will be watched with great curiosity as will the plans of the universities themselves, and these will be used as guidelines to modify and improve the nature of the programme. Numerical growth at the elementary level and the amount of interest that continues to follow these programmes both within and outside the world of education lead us to assume that immersion programmes are here to stay, and that our challenge is to enhance their effectiveness. For the time being, one can undoubtedly affirm that immersion programmes are achieving their main goal: young people from an exclusively Anglophone background are emerging from their secondary studies competent to speak both our official languages. One can hope that bilingualism will not only enrich their personal lives, but will allow them to make an important contribution to the sense of national unity which Canadians are pursuing.

With informed parents as their staunchest allies, Canada's immersion teachers are looking to our universities to set up courses that recognize immersion education as a specialisation in its own right.

The teachers, key to the success story

ANDRÉ OBADIA

André A. Obadia is an associate professor in the Faculty of Education at Simon Fraser University, in charge of core French and immersion teacher-training programmes. Author of many books and articles, his current field of research encompasses the analysis of speech patterns among immersion students and of sociolinguistic aspects of immersion in Canada.

The teaching profession is no sinecure. Anyone who has spent six or seven hours a day teaching a class of thirty school-children, not to mention looking after their social and emotional needs, is left with no illusions that the task is simple. However, some teachers appear to meet the challenge better than others and never lose their drive and enthusiasm. They are known as "immersion teachers", a term that is becoming increasingly well known across Canada.

French immersion, a relatively new method for teaching French to Anglophone children, has been the subject of a great deal of discussion over the past twenty years. In light of the many studies of the remarkable results obtained through this method, it is time we examined in more detail the role played by the teachers themselves. These teachers usually remained on the sidelines of the socio-political and administrative upheavals that accompanied (and still accompany) the early years of the programme, and of the contagious euphoria of parents enthused with the positive results of this type of education.

Conscious of the responsibilities with which they were entrusted, teachers bent to the winds of change and stood quietly by while some of the most eminent Canadian researchers conducted their studies from coast to coast. Even today, little research is being done on the needs, concerns, problems, responsibilities and success of the teachers themselves.

However, since the early days of immersion, the success of the programme has rested mainly on the teacher. Even if the first generation of children who began kindergarten in French without knowing a single word of the language were perhaps confused, they were certainly not alone. Well aware of the challenges and risks posed by this completely new and perhaps unique approach to education, the teachers themselves felt even more "immersed".

Those same teachers soon became the focal point of emotional and worried Anglophone parents and of condescendent but somewhat incredulous administrators. They were put in front of classes without receiving any precise pedagogical directives or specialized training.

Since they were themselves usually bilingual, the teachers knew deep down that the objective being sought was achievable. Their main concern was the groups of children they had to teach. They knew the experiment could succeed because they felt it in their bones.

The search for the right approach

But how should they proceed? What tools would they use? Should they rely on the programmes and manuals of the French schools in Quebec, or on those of core French classes in which Anglophone children spent only between 15 and 30 minutes a day learning French? The first approach appeared too difficult, especially for the early part of the year; the second was too rigid and too monotonous to be used throughout the school year. There was only one solution, that was discovered by the veterans of this period and, perhaps to a lesser degree, by those teaching immersion today.[1] They had to sit down at their desks with a pot of coffee and spend many hours establishing goals and objectives, a programme for the year and the classes for the day. These unknown pioneers burned a great deal of midnight oil.

School boards equipped with a coordinator or counsellor moved heaven and earth to try to make the teachers' work a little easier. School boards in Montreal and Ottawa-Carleton in particular carried out a phenomenal amount of work, feverishly researching and writing to produce a complete curriculum outline. Thanks to additional funding from the Department of the Secretary of State, hastily assembled courses of study began to see the light of day. A great deal of progress has been made since those first years; instead of a few sheets of paper, the boards today proudly display volumes of 500 and 1500 pages supplemented with original teaching material.

After prudently waiting to see which way the wind was blowing, publishing houses began to show an interest in the growth of bilingualism, a typically Canadian phenomenon at least in primary and secondary schools. The professional journals began to advertise publications (books and textbooks) that could be used in immersion classes. Increasingly, the publications that focussed on immersion classes had to draw inspiration directly from the experience of this type of schooling instead of borrowing ideas from materials designed for Francophone students. It became increasingly apparent that the language needs and difficulties for Francophones and immersion classes were quite different

Today, French immersion teachers are supported in their efforts by better informed and more organized parents, many of whom are members of an association known as Canadian Parents for French (CPF). (See Gibson article, this issue). Such parents are deeply involved in their children's education and give one another invaluable support. Similarly, the immersion teachers themselves founded the Canadian Association of Immersion Teachers (CAIT), which today has 1200 members. Provincial associations of the CAIT have been established and this will undoubtedly help improve communications between members. One need only attend the annual meetings of the CPF or the CAIT to be aware of the commitment, drive and optimism of participants. The first tentative years are now in the past and teachers are no longer on their own. The progress has been enormous over a mere twenty year period. This success story is largely due to the efforts of teachers who, in the early days, had no specialized training, no teaching materials, nothing. Imagine what could be done if everything were available!

Will teachers and parents lose some of their enthusiasm over the years and, if so, will this have an impact on students? An answer to this question is difficult to predict. What is certain, however, is that strong support is still being given to this method, for which there is an increasing number of active practitioners in small towns.

From a sociological standpoint, it is interesting to see the impact of immersion on families. Some parents begin to take French courses, visit areas in which French is spoken and grow closer to Francophones. These points were revealed by a study we conducted in Canada.[2]

Profile of the
immersion teacher

Who are these key players, where do they come from and what training have they received? The majority of French immersion teachers are French-Canadians; some are Francophones from Europe, Africa or other

Programme at Simon Fraser University for teachers of French as a second language

	Immersion classes or classes for Francophones	Core French	
		Elementary	Secondary
401 Observation and preliminary teaching (2 months)	Most of the time spent in immersion or mother-tongue French classes	Most of the time spent in English classes, with observation of some French classes	Most of the time spent in French classes
402 Courses (2 months)	3 courses in French 1 course in English	1 course in French 2 courses in English	1 course in French 2 courses in English
405 Practice teaching (4 months)	All in French	Increased teaching of French classes	Most of the time spent in French classes
404 (4 months)	2 courses in French 2 courses in English	1 course in French 3 courses in English	1 course in French 3 courses in English

countries; and, increasingly, we find more Anglophones from Canada and other countries using this teaching method. Overall, these teachers are a reflection of Canada's mosaic.

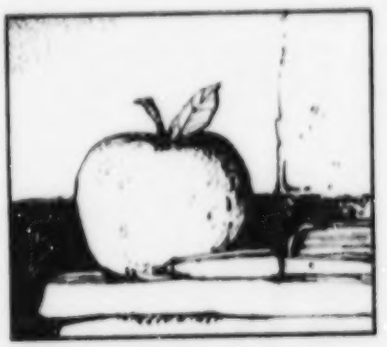
Our recent study[2] revealed the following breakdown of immersion teachers in Canada; 73 per cent Francophone, 20 per cent Anglophone, 5 per cent Allophone and 2 per cent claiming equal proficiency in both official languages. The greatest concentration of Anglophones is found in British Columbia (40 per cent) and Ontario (33 per cent); the smallest concentration is in Quebec (3 per cent) and Saskatchewan (5 per cent).

Drawing on data from 400 questionnaires, the study also revealed that 44 per cent of all immersion teachers have taken their education training in French, 28 per cent in English and 27 per cent in both languages.

Teaching positions, which are today few and far between, continue to attract bilingual candidates who, thanks to immersion programmes, will have better chances of finding a job.

The teachers surveyed in this study had an average of 1.9 university degrees or teaching certificates and 9.4 years of experience. This is surprising when compared to the national average which is 12.5 years (Statistics Canada 1981-1982). Given the fact that immersion is a recent phenomenon in Canada, we might have expected less experience; however, the programme appears to attract experienced teachers who have taught in other fields.

Compared with the average age of teachers in elementary and secondary schools, immersion teachers are younger. Fourteen per cent are 25 years of age or under, as compared to 4 per cent nationally for the same age group (Statistics Canada, 1981-1982). Sixty-four per cent are 35 years of age or under, as compared to 42 per cent for the teaching profession as a whole.



Immersion teachers like apples too

The majority (69 per cent) teach all day in French to pupils who began immersion either between kindergarten and grade 3 (81 per cent), or between grades 4 and 6 (10 per cent) or in grades 7 or 8 (8 per cent).

The methods used to train immersion teachers are still tentative. Clearly it is not enough simply to have mastered the French language. If we accept the definition that "immersion is a means of *educating* a child mainly in a language other than his mother tongue"[3], we see that these are not the usual "foreign-language" classes, but an approach to education that also gives attention to the child's physical, cognitive and emotional development. We therefore need a fully-rounded educator, a teacher who has received both general and specialized training and who is not simply a language teacher.

Core French and French immersion teachers

It is important to make a distinction between the role of the teachers of core French and the very different responsibilities of the immersion teachers.

In 15- to 30-minute daily periods, the former try to teach the rudiments of the language to seven or eight classes, in other words to approximately 300 pupils a day. Their purpose is to teach them to communicate orally and, to a lesser degree, to read and write the language. They try to create situations in which the pupil is asked to use a relatively limited number of structures and as functional a vocabulary as possible. The rhythm of the lesson and the motivation and attention of pupils have to be maintained at all times. Variety is a key element and teachers are constantly the focal point of such classes. They must be careful how they use language, and their vocabulary must remain within the scope of the pupils'. They need imagination, a sense of humour and a great deal of patience; and, of course, they must be realistic about the language objectives they can attain.

The situation of elementary immersion teachers is quite different. (See the Mian article in this issue for secondary school immersion.) First, they work with only about 30 pupils for the entire day. Their objective goes beyond teaching the French language and includes such subjects as science mathematics, history, geography and so on. The second language becomes the natural vehicle of communication for the entire day and for all activities. Pupils very quickly realize they can manipulate another language without too much difficulty and that they are expanding and improving their knowledge from day to day in a real context.

The language enables them to learn algebraic equations, the history of Confederation, the principle of communicating vessels and the geography of Canada. It becomes a working tool based on subject content rather than on language. Both the student and the teacher make progress. The student learns to master the language while the teacher gradually forgets that he is speaking French to Anglophones. The linguistic results obtained in an immersion class are more tangible and therefore more satisfying and encouraging for the teacher and pupil than those obtained in a traditional core French class.

Training

Most immersion teachers are graduates of French or English faculties of education which train their students to teach in the child's mother tongue. Additional courses on second language teaching (French or English) are usually given during this traditional period of training.

A study (see note 4) on the training of immersion teachers has revealed that 36 per cent of faculties of education already offer one or more specialized courses for immersion teachers and that, particularly west of Ontario, 16 per cent intend to follow suit over the next five years. However, the time devoted to immersion as compared to traditional training courses varies from 9 per cent to 67 per cent, positive proof that much still needs to be done and that overall organization is lacking.

The time spent on practice teaching also varies, student teachers spending from one week to six months in immersion classes. These practice teaching periods may be part of the traditional classic training year or may be taken as additional periods. The number of student teachers planning to teach immersion in Canada rose from 428 in 1979 to 790 in 1982, an increase of 84.6 per cent. Fifty-six per cent of faculties of education forecast a rise in enrolment and 50 per cent are planning to increase the number of professors responsible for such training.

The length of the training period, the number and content of courses and the proliferation of student teachers all reflect a gap that is, paradoxically, the result of delays and perhaps surprise on the part of faculties and ministries of education responsible for teacher training and the granting of teaching certificates.

According to the study cited above (see note 2), immersion teachers found that courses dealing with methodology, techniques and practice teaching were "the most valuable and most useful". Immersion teaching and methodology were also the most popular choices for in-service programmes. More specifically, they would like to learn more about activity methods, remedial teaching, and the teaching of oral expression and reading skills. From a list of 33 subjects, computers rank 14th and linguistics only 29th!

Training French teachers: a unique approach at Simon Fraser

The training programme for teachers of French as a second language (immersion or core) at the Faculty of Education at Simon Fraser University is based on a model that is unique in Canada. The originality of the approach is as much in the structure of the staff, which goes back to the creation of the university in 1965, as in the way the twelve months of professional training are organized.

The staff is made up of:

- *university professors* whose role is similar to that of professors at any other university;
- *faculty associates*, seconded from their school board for one or two years. These teachers take on teaching tasks of a primarily practical and support nature related to the student teacher at the primary and secondary level. Each associate is responsible for about a dozen students;
- *school associates*, each of whom takes one or two trainees in his or her class.

The training of the student teacher, which is at the heart of this trio, takes place in a climate of continuous exchange between theory and practice, a dynamic cycle form which all four participants benefit.

The twelve months of training

The year is divided overall into six months of course work and six months of practice teaching (see the table on the previous page).

Course 401: In September, after a week of orientation at the Faculty of Education, student teachers are placed in a classroom situation for a period of about two months. This is a true "immersion" experience, a term which is in fact frequently used during this period.

These first two months spent in the classroom allow student teachers to determine if teaching is really their vocation, and, once they return to the university, enables them to relate their courses to a real situation they have recently experienced.

French immersion trainees also have the opportunity to spend about 25 per cent of their time in English classes.

Course 402: The students then take a series of five courses, two of which are in French and deal with the basic elements of general education, special education and psychology.

Course 403: Four months of practice teaching. Students, under the supervision of the faculty associate and the school associate, teach for four months in a French immersion class or, if they prefer, in a French class for Francophones (see table on page 16).

Course 404: Back to the university, this course consists of a further four-month period of academic study.

By the end of their year of training student teachers have spent approximately 80 per cent of their time in French-language education courses dealing with immersion and in practice teaching in French immersion.

Be sure to quack twice before diving

You can't become a duck without immersing yourself

The rest of the time is spent on English-language education courses.

Language criteria: Any student wishing to enrol in immersion must take an oral test. Only those who demonstrate a very solid mastery of the French language, equivalent to that of a native speaker, and who pass a written test, are accepted into the programme. Candidates wishing to teach core French must also take an entrance test.

This type of training is somewhat different from that of most universities, where courses and practice teaching for immersion supplement the traditional training. At Simon Fraser University, such training is part and parcel of the student's year.

The need for coordination

Very soon, we shall have to coordinate all these efforts and adapt to this new concept of "immersion teacher" which some trainers of language teachers still have difficulty in understanding.

In light of existing research and experience, specialists are increasingly convinced that pedagogical preparation for immersion should be part of a formal training programme and not be conducted on a piecemeal, ad hoc basis. It should have its own structure, philosophy and pedagogy like any traditional training for English or French schools. French immersion, as we know it in Canada, is a very effective technique which has proven its worth and, in terms of teacher training, should now be given its letters of credential.

Although immersion is not, of course, the only method for making pupils bilingual, it does appear to correspond to the wishes of parents and the objectives of educators. It also satisfies the pupils themselves. Whether they begin in kindergarten or grade 7, they are clearly proud of their accomplishments and grateful to their parents for having provided them with an opportunity to master their mother tongue like any other Anglophone of their age and to handle with ease the other official language of Canada.

Like the sculptor who has rough-hewn his rock, refinements are now required. Although we have not yet seen the full impact of this programme, its early results suggest that it can help contribute to a more harmonious society in Canada.

NOTES AND REFERENCES

1. Study programmes are gradually moving from the elementary to the secondary school level. At the latter level, the question becomes more complex because the type and content of subjects offered in French to immersion students tend to vary from one province to another. In addition to French, history and geography are the most commonly taught subjects. It is hoped that the imminent creation of a Canadian Language Information Network will help communications and provide a better sharing of information between the various school boards (See "Canadian Language Information Networks: Réseau canadien d'information linguistique" in *Contact: Revue canadienne destinée aux professeurs de français*, 2-1, February 1983). See also Mian, this issue.

2. Olnadia, André, Robert Roy, Brian Saunders, Rhoda Taller, and Florence Wilton. *Etude nationale sur la formation et le perfectionnement des professeurs d'immersion française*. Canadian Association of Immersion Teachers, November 1983.

3. This definition was proposed in my article entitled "Programme d'immersion: croissance phénoménale et pénible", published in *Canadian Modern Language Review*, 37-2, January 1981, pp. 269-282. This article also contains a discussion of the arguments commonly used to oppose the creation of immersion classes.

4. See one of the first studies on the training of immersion teachers in Canada: *A survey of teacher training in French immersion in Canada*. Diane Coulombe, Faculty of Education, Simon Fraser University, 1983.

Born in 1947, Timothy Elliott is presently enjoying an extended childhood. He studied at the Montreal Museum of Fine Arts and at l'Ecole des Beaux-Arts de Montréal and is currently living in Hudson, Québec attended by a wife, a cat, and a 900 lb. pony. He worries constantly about the arithmetical progression of family weights and avoids offers of elephants seeking good homes. Mr. Elliott has freelanced extensively, but recently has begun to seriously exhibit his personal work and expects to be able to support his family by the time death sets in.

As an increasing number of immersion students graduate from high school, Canadian universities are coming under pressure to respond to this educational phenomenon. Some are beginning to do so.

A promising experiment at Ottawa University

MARJORIE BINGHAM WESCHE

Professor **Marjorie Bingham Wesche** is Head of Research and Evaluation at the Centre for Second Language Learning, University of Ottawa. Her research centres on bilingualism, second-language acquisition and testing, and she has published a number of articles on these topics. She is currently coordinating the "subject-matter second-language teaching" project described here.

French immersion is here to stay in Canadian education and there are at least three ways in which this major educational innovation relates to Canadian universities.

Most obviously, an increasing number of Anglophone students with considerable functional ability in French will be entering Canadian universities and most will wish to maintain and further develop their second-language skills. Some of these students will choose to attend French-language or bilingual institutions, opting for a goal of fluent bilingualism and, in some cases, integration into a Francophone milieu.[1] Most, however, will not have this option due to cost and distance, and they may prefer to continue their education in Anglophone institutions for reasons of subject-area specialization and cultural identity.

Thus the pressure from immersion as well as from core French students is increasing — as evidenced by recent surveys at Carleton University and by the Calgary branch of Canadian Parents for French[2] for English-language universities to offer more varied, more advanced and more "real-life" opportunities to learn French, including courses given in the French language in particular disciplines to supplement the traditional literature programmes. Universities are only at the very beginning stages of responding to these demands.[3]

The second influence on universities is focussed on faculties of education, and the training of French-language teachers for immersion-teaching situations. Institutions in many parts of the country are already feeling intense pressure to provide special training programmes from those already in the field as well as those enrolled in undergraduate programmes. Immersion teaching requires both a high level of French proficiency — preferably that of a native speaker, and preparation to teach the relevant subject matter to second-language speakers. Teachers with native or near-native proficiency in French are not available in sufficient numbers to meet the needs of some regions of the country, and even those who are need special training for the appropriate grade level and to teach effectively to less-than-proficient speakers of the classroom language. Traditional training programmes for second-language teachers are generally not equipped to meet these new demands. Some interesting new programmes are currently being developed, however.[4]

The third influence on universities is neither so immediate nor so apparent as the first two, but it may well prove to be the most important in the long run. It has to do with the implications of an immersion approach for second-language instruction in universities. Can the immersion model be applied to university language teaching? Can its success be replicated with older students? Can languages be learned through subject-matter teaching in the second language when the subject matter is complex and highly specialized? Will there be gains in language proficiency if only a limited part of a student's course work can be taken in the second language?

The remainder of this article will deal with this third issue, first examining the essential characteristics of an immersion approach, then describing some recent experiments which suggest that the principles underlying immersion instruction can indeed be usefully adopted by the universities in the context of their traditional academic programmes.

Why have the Canadian French-immersion programmes, one of the most thoroughly researched educational innovations in recent history, generally revealed successful second-language acquisition at no apparent long-term cost and perhaps even some advantage to the development of other abilities? What characteristics of immersion lead to successful acquisition of the second language?

A major rationale for the initial French-immersion experiments was the belief that second-language acquisition should begin at the earliest possible age, within the so-called "critical" period for language development. Intensive exposure to the language via interaction with a highly proficient (native) speaker over an extended period of time was also considered essential. The second language would ideally be the medium through which other activities would be carried out and other subject matter learned, rather than itself being the focus of instruction.

Thus the pioneer St. Lambert programme and those modelled after it have involved full-time schooling with French-speaking teachers beginning in kindergarten, with introduction of English as a school subject only after several years. While some explicit French "language teaching" is inevitable, the emphasis is on teaching the regular school curriculum, so that pupils learn French "incidentally" while concentrating on mathematics, art and other subjects.

Also characteristic of immersion is a necessary initial emphasis on listening skills and a sheltered environment in which all pupils share the burden of minimal proficiency in French, but are not expected to compete academically with Francophones. They also share English as a common language for social interaction and mutual emotional support. In communicating subject matter through French to these less-than-proficient speakers, the immersion teacher, to be understood, has to make a number of pedagogical and linguistic adjustments from what would be the norm for presentations to native-speaker pupils of the same age. Over time, as pupils improve their French skills, teacher presentations become more like those for native-speakers. In the initial stages, however, adjustments range from careful structuring of classroom routines to heavy use of gestures and reliance on the immediate context to communicate meaning, coupled with simplified and repetitive language use[5]. Thus the immersion-language teaching situation ideally provides what Krashen calls "comprehensible input" (understood messages delivered in the second language at a level slightly above the learner's current proficiency level) from a native-speaker model in a supportive, emotional environment). (See Krashen, this issue.)

A further aspect of successful immersion programmes has been that they have generally involved children whose primary language is that of the surrounding community, which ensures the ongoing development of this language as they continue to use it in their life outside the classroom.[6]

A wide variety of immersion formats have been tried and evaluated, including programmes for adolescents as well as for children at the kindergarten level, varying proportions of time devoted to the first and second language, different socioeconomic characteristics of communities from which pupils are drawn, and a variety of languages taught. The results have been highly consistent. Immersion students acquire second-language skills to a substantially higher level than in other school programmes, their first-language and subject-matter skills do not suffer measurably in the long term, and their attitudes toward the second language and culture are generally more positive than those of similar students in other kinds of second-language programmes.

Essential conditions for progress

Of all characteristics, which are the essential ones? Second-language acquisition theory suggests that, while an early start and both intensive and extensive exposure to the second language may help determine the ultimate level of proficiency, the *essential* conditions for progress in language acquisition are the following (see Krashen, this issue, for further discussion):

- exposure to and interaction in the second language with a native speaker in a situation in which the second language is the vehicle of communication rather than the object of study, and
- (initially) a sheltered situation in which the native speaker makes the necessary adjustments of speech and activity in order to get across the message to the non-proficient speakers. Emphasis for the learner is on receptive skills — somewhat paralleling the initial "listening period" of infants learning their mother tongue, where comprehension ability precedes recognizable speech production by some months.

The adjustments made by native speakers are thought to aid language acquisition in at least two ways. First, they establish positive affect as learners successfully understand what is said, decreasing anxiety and building self-confidence, and ensuring the learners' greater openness to input in the second language. By providing a model of the target language which is correct, but redundant, simplified, and limited in certain ways, they aid the learner to discover and internalize the basic patterns of sound, word-formation, grammar and discourse structure of the language, as well as the appropriate non-verbal gestures.

It is precisely this "sheltered" aspect of immersion which has recently been criticized as limiting second-language development to a "classroom" dialect for immersion students, including the "fossilization" of certain grammatical errors.[7] It is important to note that if exposure to the second language continues to be limited to a sheltered situation — as in later immersion years where students still may have only their teacher, written pedagogical materials and their less-than-fluent peers as

models— they may at some stage reach a plateau in the development of their production skills. To become fluent and native-like in a variety of uses of the target language, "submersion" is to the relevant aspects of the second-language community will, at some point, be essential. Nevertheless, a substantial body of research also indicates that an environment which provides comprehensible input is a necessary condition of language acquisition, and that to be comprehensible at the early stages, linguistic input must be altered from native-speaker norms. Immersion programmes should be viewed as an initial stage, providing the supportive environment and comprehensible language needed by beginners and intermediates who, when they are more proficient and can no longer benefit in their linguistic development from the sheltered environment, can "graduate" to submersion situations and continue to progress.

Immersion at the university

The question for universities is whether a language teaching approach with the above elements can work with older students. While one can cite examples in which subject matter is taught via second languages to university students (the most obvious being advanced literature courses for second-language majors in universities and training programmes for language teachers), little research has been done on whether, and how much, these courses lead to gains in second-language proficiency. To date, only a handful of studies have documented proficiency gains coupled with mastery of subject matter by older learners. These include a five-month training course for Francophone English teachers in Quebec in which all instruction was in English[8] and a sheltered workshop programme for immigrants to Quebec in which job-related training and survival skills were taught in the French language.[9]

A related study with adolescent learners was done in the bilingual high school programme of the Ottawa Board of Education in which English-speaking students took half [illegible] regular subject- matter courses in French in grades 9-11. These students, like those in the two programmes cited earlier, made satisfactory progress in the subject matter while achieving measurable gains in French proficiency.[10] These three programmes, however, while dealing with students older than those in early and late immersion, still all involved relatively intensive exposure to the second language over an extended period.

University of Ottawa programme

An experimental programme in subject-matter language teaching, begun at the University of Ottawa in 1982,[11] differs from the other programmes discussed in that it involves less than 40 hours of instruction. Its purpose is to provide a format in which students at intermediate-proficiency levels, both in French or English as a second language, can make the transition from the second-language classroom to regular subject-matter courses offered to native speakers of their second language at this bilingual university. In this programme a group of Anglophone students and another group of Francophone students take the second semester of Introduction to Psychology/ Introduction à la psychologie in sheltered sections of the regular course in which enrolment is limited to second-language speakers. Taught by regular psychology professors for whom the language of instruction is the first language, these two groups cover the same material as the regular classes and take the same final exam (presented bilingually to all students enrolled in the course). Pedagogical adjustments made to accommodate students' limited second-language skills include more reliance on written outlines, emphasis on students' receptive language skills (listening and reading), and weekly short-answer quizzes on the psychology content instead of a research paper. Each psychology professor is aided by a French and an English language teacher who provide approximately 15 minutes of instruction in each 1½ hour (bi-weekly) class period. This language instruction part of the psychology classes includes no explicit grammar teaching but is rather geared toward helping students to read and take lecture notes more effectively, clarifying points made in the lectures, and allowing students an opportunity to express their ideas in a relaxed atmosphere.[12]

In addition, analysis of video-taped presentations by the same psychology professors to both the sheltered sections and to regular first-language sections reveals that many linguistic adjustments are unconsciously made by the professors in their presentations to the sheltered groups. For example, lecture discourse in these sections, while varying markedly between the Francophone and Anglophone psychology professors, is syntactically simpler and lexically more redundant, shows more explicit organization of ideas, and has many other features which distinguish it from their discourse to the native speakers.[13]

Subject-matter language teaching at the university level (and to a lesser extent at the high school level) appears to go beyond immersion with younger pupils in the *proportion* of exposure it gives to native-speaker models. This is due to the nature of academic discourse. Essentially, the professor lectures, sometimes supplementing his or her presentations with films or visiting speakers, and the students listen. Substantial reading assignments of material written for native speakers is an important feature of such a course. During instruction by the language teacher in the University of Ottawa format there is generally more classroom interaction, but the teacher still does most of the talking and thus remains the major source of input. While in this "university classroom register" students do not receive much practice in interactive language use, they do receive a large proportion of native-speaker input and are less likely to be influenced by the non-native speech of peers than in school immersion programmes.

Extensive testing of the 45 experimental students and appropriate comparison classes at the beginning and end of the winter 1983

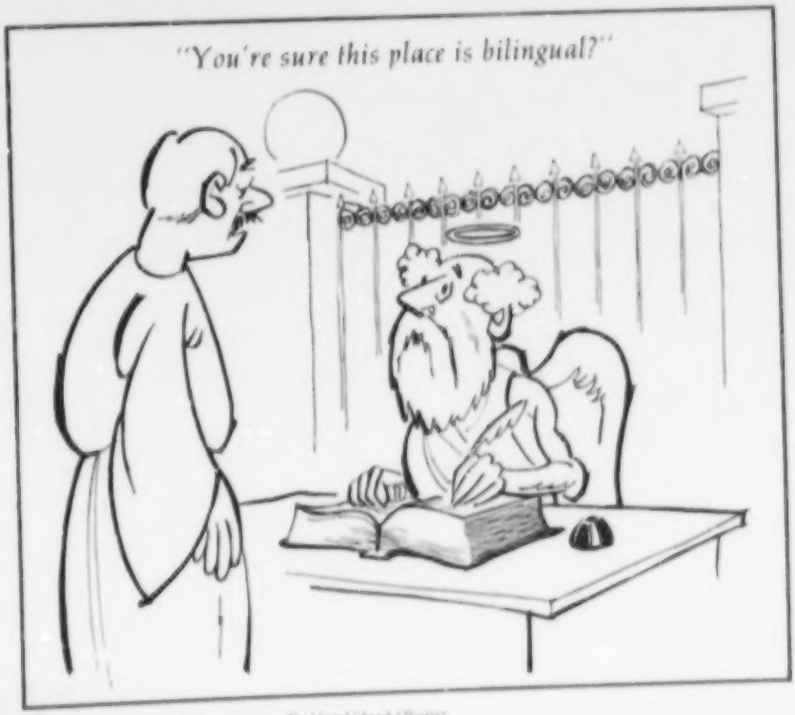
semester dealt with three questions: did the students learn as much psychology subject matter as they had during the first semester, and as much as students in their first-language sections taught by the same professors? Did their French or English proficiency improve, and did it improve as much as that of similar students in regular language classes? Did they gain in self-confidence in using their second language, and were they more likely to use it out of the classroom as a result of the course?

Test results confirmed that the students in the sheltered sections did as well in the psychology final exam and course grade as they had the first semester and, on the whole, slightly better than students in the regular comparison groups. They gained significantly in second-language proficiency, again approximately as much as students of similar proficiency levels in well-taught, 45-hour courses in English and French as second languages. In addition, unlike the language students, who showed no change, they reported a significant improvement in their own perception of their second-language proficiency and a significant decrease in their anxiety about using the second language in real-life situations. Those findings reflected increased self-confidence in second-language use. Student comments at the end of the course also indicated that most gained considerable satisfaction from "doing something real" in their second language and that they used the language out of class more than before.[14] Thus the students in the sheltered classes essentially got "something for nothing". They mastered their regular subject matter, and at the same time they significantly improved their second-language proficiency and their self-confidence when using the language. This was achieved without formal grammar study and without extensive practice in language production. It appears then, that university courses can be so structured and presented as to expose students to their second language in a non-threatening context in which it is comprehensible, which requires them to concentrate on meaning rather than form, and which leads to substantial improvement in their second-language skills.

As with immersion, further experimentation is needed with this format to determine the proficiency levels at which students can best benefit from such instruction, the academic subjects which lend themselves to it, how much language teaching should be included in the programme and for how long such "sheltering" is needed before students are able to compete in academic courses aimed at native speakers.[15]

It is also of interest to find out whether immersion and bilingual high school graduates will need transition courses of this kind or can go directly into programmes aimed at native speakers. Sheltered courses may in fact find their largest clientele among core-French graduates.

From an administrative point of view, such programmes obviously require goodwill and cooperation between university departments, as well as subject-matter professors fluent in the language of instruction who are willing to make the necessary adjustments in their teaching to accommodate second-language speakers. The positive results of this experiment are, however, sufficiently encouraging to suggest a format for other departments and universities wishing to teach second-language courses at advanced levels to students who are not language majors. In Canadian universities, these would include not only Canadians of the other official language, but also visa students who must normally carry on all their studies in a submersion situation in one of the official languages, often at a considerable linguistic disadvantage. A sheltered course at an early stage of their academic career might provide an important boost to the academic second-language skills of such students, as well as to their self-confidence in Canadian academia. It might also provide visa students with the opportunity to take a course— as in the humanities— which relies heavily on verbal skills. Such courses are often avoided by non-native speakers, who tend to



©George Shane. Reprinted with permission. *The United Church Observer*

select subjects such as economics, the physical sciences and engineering —where charts and diagrams help them to understand verbal meaning and where content is more straightforward.[16]

For visa students, sheltered courses are clearly a transition to regular academic studies in the full target language milieu— an ideal sequence. Bilingual institutions which attract large numbers of Canadian students from both official-language groups can also offer second-language speakers the sequence of sheltered courses as a transition, followed by integration into regular courses for speakers of the other language. Most institutions, however, will have to rely on arrangements such as academic exchanges with universities of the other instructional language in order to provide Canadian students with a structured opportunity to advance from the sheltered second-language course into the "real world". Nevertheless, the sheltered course offers a substantive advance over the second-language learning opportunities currently available to non-language majors in most Canadian universities.

Other formats which provide the same elements as sheltered courses are of course possible. A second programme of this type is described below.

UCLA "adjunct" courses

At the University of California in Los Angeles, a programme of subject-matter related instruction in English as a second language (ESL) has proven useful for freshman students from second-language backgrounds.[17] It is part of a special summer programme for "high-risk" students. The programme provides immigrant students from a second-language background — who have carried out part or all their high school studies in English but still have academic language problems — with an opportunity to study a regular university subject together with a related course in English skills. Psychology, Political Science, History and Anthropology are offered along with "adjunct" English courses for ESL and "at risk" native speakers in which all the reading and writing assignments are related to the respective subject-matter courses. With some 90 hours of instruction overall, and the availability of tutors in their residences to help with both language and subject-matter problems after class hours, students can make important gains in their academic English skills. Continual coordination is required between the subject-matter instructors and the language instructors, as well as between students and their respective tutors. The format is thus probably best suited to an intensive programme where regular planning meetings may be scheduled. The 1983 programme will be the first to undergo extensive evaluation; however, anecdotal evidence from instructors and students is very positive. It indicates that academically oriented language instruction focussed on a particular subject-matter course is more effective than more general ESL courses for university students, and suggests that students gain in language proficiency from their subject-matter courses in this supportive environment.

Conclusion

Canadian English-language universities have no choice but to respond to the various effects of the immersion phenomenon. Surely they will increase the scope and range of their course offerings in French to undergraduates. Surely the education faculties will respond to the new needs presented by immersion teaching requirements. The degree to which English-language, French-language and bilingual universities will modify their current course offerings in all languages to benefit from what immersion tells us about effective second-language instruction remains to be seen. The innovative programmes described have provided a promising beginning.

I would like to thank the following persons for their help in the preparation of this article: Sally Andrews, Donna Brinton, Stephen Carey, Evelyn Hatch, Stephen Krashen, Katheryn Manzer, Doreen Ready, David Stern, Bernard Wilhelm and Janice Yalden.

NOTES

1. Bilingual Canadian universities with full undergraduate programmes in both languages include the University of Ottawa, Laurentian University at Sudbury and Glendon College of York University in Toronto, the Royal Military College of Canada in Kingston (four-year engineering programme), as well as the University of Alberta which offers a full undergraduate programme in French at the Faculté St. Jean. The University of Regina's Bilingual Centre offers a bilingual B.A. and B.Ed. in which 60 per cent of the courses are given in English and 40 per cent in French. The B.Ed. includes a full year of study at a French-language university in Quebec. All of the above programmes serve both Francophone and Anglophone students.

2. See Yalden, Janice and Anne Donaldson. *French Studies in the Undergraduate Curriculum: A Needs Analysis*. Report submitted to the Language Programmes Branch of the Department of The Secretary of State. Ottawa: Centre for Applied Language Studies, Carleton University, 1983. This report presents results of a survey of French-language needs of Carleton undergraduates, as perceived by samples of students, faculty members and local business people. The Calgary Area Branch of the Canadian Parents for French (CPF) surveyed high school students and teachers of French and students at the University of Calgary on a number of issues with implications for French-language training and teacher training at the University of Calgary. The students surveyed in both studies were largely graduates of core French rather than immersion programmes because immersion graduates are only beginning to reach university age. A further organized effort to stimulate new programme development in French as a second language was the Ontario Canadian Parents for French-Glendon College conference on "Bilingual University Education for Anglo-Ontarians" held in September-October, 1983 at Glendon College, York University. See also, for additional information on current thoughts on languages and the university: Stern, H.H. "Language Teaching and the Universities in the 1980's", in *The Canadian Modern Language Review* 37(2), 1981, pp. 212-225. Yalden, Janice. "Second Languages at the Universities: A Look into the Future", in *The Canadian Modern Language Review* 35(3), 1979, pp. 431-442. Yalden, Max. "Bilingualism and the Universities: A Time for Action", in *Canadian Association of University Teachers Bulletin*, September, 1982, pp. 5, 8.

3. In addition to regular academic offerings in the French language in the bilingual programmes referred to in Note 1, other universities which have tried or which have concrete plans to offer subject-matter courses in French as a second language include the University of Toronto (philosophy, history, communications), the University of Calgary (history), St. Thomas More College of the University of Saskatchewan (sociology), Simon Fraser (linguistics, Canadian studies), the University of Prince Edward Island (Acadian studies), the University of New Brunswick (economics, history and sociology) and the University of Ottawa (psychology) (discussed in detail in this article). York University offers credit subject-matter courses for ESL students.

4. Teacher-training needs and offerings in the Western provinces are documented in the Calgary CPF needs survey, referred to in Note 2. The University of British Columbia has recently begun a new eight-month "French Immersion and Cadre" programme in its Faculty of

Education intended for prospective teachers of early, late and secondary French immersion and French as a first language in a minority setting. In this programme all course work and at least part of the practica are carried out in the French language. For a study of progress on immersion-teacher training see also Obadia, this issue.

5. Research has identified a number of adjustments characteristic of native-speaker communication with foreigners including language students, such as slower and more clearly articulated speech, exaggerated intonation and gestures, less complex grammatical constructions, repetition of vocabulary and concepts, careful structuring of discourse, more dependence on reference to the immediate situational context, and doing more of the conversational "work" (e.g. asking yes/no questions instead of those requiring an open-ended answer.)

   Useful reviews of this literature may be found in: Hatch, Evelyn. *Psycholinguistics: A Second Language Perspective*. Rowley, Mass: Newbury House, 1983 (chapter 9); and Krashen, Stephen D. *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Oxford: Pergamon, 1981 (chapter 9).

6. While many individuals obviously do successfully acquire second languages in non-sheltered situations, very real questions remain about the efficiency of this approach at lower levels of language proficiency and its cost in terms of the emotional well-being of learners, as well as to cognitive and first language development in younger learners. On the latter point, see Cummins, James, "The Cognitive Development of Children in Immersion Programmes", in *The Canadian Modern Language Review*, 34(5), 1978, pp. 856-883.

7. See for example: Connors, K., N. Ménard and R. Singh. "Testing Linguistic and Functional Competence in Immersion Programmes", Fourth LACUS Forum, in M. Paradis (ed.) *Aspects of Bilingualism*. Hornbeam Press, 1978, pp. 69-75. Harley, B. and M. Swain. "An analysis of the verb system by young learners of French", in *Interlanguage Studies Bulletin*, 3, 1978, pp. 35-79. See also Harley, this issue.

8. Buch, Georgette and Ivan DeBoghoera. "An Immersion Programme for the Professional Improvement of Non-Native Teachers of ESL", in *On TESOL 78*. Washington: TESOL, 1979, pp. 106-117.

9. D'Anglejan, A., C. Renaud, R. H. Arsenault and A.M. Lortie. *"Difficultés d'apprentissage de la langue seconde chez l'immigrant adulte en situation scolaire*. Québec: Centre international pour la recherche sur le bilinguisme, 1981.

10. Morrison, F., M. Walsh, C. Pawley and R. Bonyun. *Core French Proficiency: French Working Paper No. 133*. Ottawa: Research Centre, Ottawa Board of Education, 1980.

11. This ongoing project has received funding from the Department of the Secretary of State and the Ontario Ministry of Education in their jointly administered Special Projects Programme for official languages in education, as well as from the Committee on Teaching Resources and the Arts and Social Sciences faculties of the University of Ottawa. Participating professors and teachers include S. Burger, M. Chrétien, Dr. R. Clément, Dr. H.P. Edwards, Dr. M. Gingras, Dr. P. Hauptman, Dr. S. Krashen, M. Migneron and Dr. M. Wesche.

12. For details, see Burger, S., M. Chrétien, M. Gingras, P. Hauptman, and M. Migneron. "Le rôle du professeur de langue dans un cours de matière académique en langue seconde" Unpublished manuscript, University of Ottawa, 1983.

13. This research is reported in Wesche, Marjorie Bingham and Doreen Ready. "Foreigner Talk Discourse in the University Classroom". Paper presented at the 10th University of Michigan Conference on Applied Linguistics, Ann Arbor, October, 1983. Forthcoming in Gass, S. and C. Madden (eds), title T.B.A., Issues in second language. Research series, Rowley Mass: Newbury House.

14. A full report of this research is given in Edwards, H.P., M. Wesche, S. Krashen, R. Clément and B. Kruidenier. "Second Language Acquisition Through Subject-Matter Learning: A Study of Sheltered Psychology Classes at the University of Ottawa" Unpublished manuscript, University of Ottawa, 1983.

15. A full-year French section of *Introduction to Psychology* for second-language speakers is being offered at the University of Ottawa in 1983-84.

16. A full-year course in Canadian history which would offer sheltered tutorial sections for visa students in English as a second language in 1984-85 at the University of Ottawa is under consideration by the History Department and the Centre for Second Language Learning.

17. I am grateful to Donna Brinton and Evelyn Hatch for this information.

HOW FRENCH IMMERSION BEGAN

One of the most interesting aspects of the immersion movement has been how it came about. The impetus did not come from professional educators but from English-speaking parents' groups who had strong and positive feelings about bilingualism in Canada. Parents' groups have continued to play a major role in the advancement of French.

The immersion approach was first thought of and advocated by such a parents' group in St. Lambert in the Montreal area twenty years ago. They managed to persuade the Quebec Ministry of Education and a local school board to initiate an immersion – type experiment in one of the schools under its jurisdiction. In addition, this parents' group had the unusual good sense – setting a very rare example in educational experiments – to demand research and evaluation of these experimental classes. It was furthermore fortunate that they found a receptive response to their demand for research in the psychology department of McGill University, where Professor W. Lambert and his colleagues took up this challenge and agreed to study the development of this experiment in the St. Lambert elementary school.

The encouraging research reports which began to come out of the St. Lambert studies from about 1969 influenced the spread of immersion. In Ontario, particularly in Ottawa, as the national capital, parents' groups and some school board trustees pressed their school administrators to see to it that French be taught more effectively in the local schools and found in immersion the kind of solution they had been looking for. The school boards and the Ontario Ministry of Education, anxious to act responsibly and not to fall for another languages teaching bandwagon, invited or commissioned research studies from the Ottawa and Carleton universities and from the Ontario Institute for Studies in Education (OISE) in Toronto. Similar developments took place in other provinces across Canada from British Columbia to Prince Edward Island. Thus the pattern was set for a period of experimentation, expansion and research on immersion in several localities across Canada.

Setting up an immersion programme can cause problems of nightmarish proportions, and this administrator says that school boards deserve some credit for the way they have responded to the demand.

School systems make it work

W. RUSSELL McGILLIVRAY

W. Russell McGillivray retired recently after 34 years as teacher, principal and superintendant in the Ontario school system. As a superintendant of the Carleton Board of Education, he was responsible for immersion programmes from the time of their inception in 1970. He holds degrees from the universities of Manitoba, Toronto and Alberta.

Educators are notoriously reluctant to change. Whether the change be one of programme (e.g. New Mathematics), of teaching strategies (as required in open schools), or of technology (e.g. the overhead projector), it seems to take years before it is generally accepted by teachers and common in most school systems, even though most educational innovations come from teachers themselves.

The extraordinarily rapid acceptance of immersion across Canada during the past fifteen years is an exception to the usual pattern. Its success is all the more amazing, given the problems that accompany it. Immersion requires a total revision of curricula, an almost total replacement or retraining of staff, major revisions in school attendance boundaries and, initially at least, fairly substantial additional expenditures. There are few guidelines for immersion prepared by ministries of education; teacher training programmes are inadequate, and there is little commercially produced material specifically for immersion. Moreover the pressure for this sweeping innovation came, not from educators, but from parents who were not prepared to give the educational establishment its usual period of grace to make changes, but demanded the programme at once, so that their children could benefit.

Clearly immersion has succeeded in spite of negative factors that should have assured its failure. That it has succeeded is very evident not only in its spread across Canada, but also in the consistently positive results of research that has been carried out by world-renowned linguists and psychologists. Faced with these persuasive results and the strong pressure of interested parents, few administrators and boards are able to resist for long the push for immersion. Perhaps they may be given some sympathy, however, for not being overly enthusiastic about adding its related problems to those that already beset them: declining enrolment, redundant staff, decreasing revenues, more special education, and the computer bandwagon.

The decision to begin immersion is thus not an easy one, but for most Canadian school boards it is probably an inevitable one because of the continuing demand for better French programmes that will give children the obvious advantages of being bilingual. No matter how bitterly some parents oppose the programme and resist having it in their school, they will likely register their children for immersion to require boards to implement it.

The immersion centre

The programme should logically be located in the school serving the area in which the greatest number of interested parents reside. However, this may not always be the best choice. If that school is small, the English programme will quickly be in jeopardy; if it is full, and immersion pupils from other areas are permitted to attend, it will soon be overcrowded. Both situations will anger parents and staff, and immersion will be blamed.

Experience has shown that wherever immersion is implemented, it tends to be more popular than the English-medium programme, and boards should anticipate this. Even a large school will have problems encompassing the two programmes. Class size is never what it should be, in either programme; split grades are inevitable and are very difficult in the primary grades of

immersion. Remedial, music and library specialists are not usually capable of serving in both languages, and one programme will be deprived of these services. Budgets must be stretched, because French books are more expensive. Supervision of programmes and staff in two languages becomes very difficult for some principals. In fact, the two programmes are not compatible, and they co-exist with difficulty, particularly in schools covering classes from kindergarten to grade 6. The solution is administratively simple and politically difficult — separate the two programmes and create an immersion centre, offering only the immersion programme. In such a school, the staff, the programme, and the budget are all devoted to immersion only. Normal class groupings and specialist teachers should be possible, the immersion can be more complete, and parents and staff are generally more positive about the learning environment.

Parents of the displaced English-programme children will, understandably, object to losing their community school to "those French kids", although clearly one programme had to be moved in order to maintain services and programmes for both. They will find it difficult to accept, however, that immersion is fast becoming a "regular" programme, and children in immersion deserve at least equal services and facilities. If a board can justify building a new school and can designate it from the beginning as an immersion centre, or if a dying school can be kept open by such a designation, opposition to the programme will be reduced.

Opposition will be diminished also if a board is able to provide normal transportation for those children, immersion or English programme, who are directed to a school outside their community. If both programmes are considered as "regular", boards should apply normal transportation policies to both.

Personnel problems

A recent survey across Canada of 96 boards with immersion carried out by the Canadian Education Association (CEA) showed that one of the greatest difficulties facing boards opening immersion programmes is finding qualified staff. The term "qualified" should perhaps read "capable" since there are few special qualifications required to teach immersion classes in most provinces, but obviously a native-like capability in French is a must. At present hardly any full-time teacher-training programmes for immersion are available in Canada in spite of the obvious market for such graduates. (See Obadia and Wesche, this issue.)

Most boards looking for immersion teachers must choose between teachers trained to teach a core French second-language programme but with no experience or training in teaching other subjects in French, and Francophone teachers qualified to teach subjects in French but with no experience and limited training in second-language teaching. The basic requirement, of course, is that the teacher be flexible, imaginative, dedicated and interested in immersion and in addition, since the teacher must be a linguistic model for the pupils, be perfectly fluent in French.

How far's the immersion centre?

Although teacher-training institutions have been slow to provide relevant training for immersion, many student teachers taking the French second-language option have achieved a high level of fluency through summer immersion bursary programmes or by spending a year studying in France or Quebec, and they are ready to try immersion. Francophone teachers in Quebec, Ontario and New Brunswick, facing declining enrolments in the French systems, are willing to take the necessary summer courses to qualify them for immersion. These beginners will need the advice and assistance of experienced immersion teachers who can now be found in most parts of Canada. Many are available to present workshops, and some might be interested in serving as consultants for boards beginning a new immersion programme.

The other side of the personnel problem, and the more difficult one, concerns the incumbent staff who are not capable of teaching immersion and are therefore potentially redundant. Some with aptitude and motivation may be capable of teaching core French, or even immersion, if suitable training can be provided. Principals, vice-principals and department heads should be given suitable language skills so that they can supervise programmes in French. Those unwilling or unable to take such training should not be responsible for immersion programmes. While language training should be of interest to personnel who might otherwise face dismissal, boards should also assume some responsibility for the costs of providing it, in order to try to retain valued staff members. A systematic analysis of the linguistic requirements of various positions should be done and language courses found that meet the ascertained needs. Administrators and English staff in immersion

schools can, if they wish, practise their French regularly with the understanding and assistance of Francophone staff and of the delighted pupils.

In spite of language training possibilities, however, some unilingual staff will not be capable of teaching in immersion and may have to be dismissed. Teachers' federations have tried to forestall this through collective agreements, but boards have to take the hard line that the system is there to serve the children, not to maintain jobs for teachers. If parents wish an immersion programme for their children, boards must find the necessary staff capable of providing it.

Programme challenges

According to the CEA survey, programme development and programme acquisition were the second most serious challenge faced by boards introducing immersion. For the pioneer immersion boards this was certainly the case, but thanks to their work and to the increasing awareness of commercial publishers, the situation is somewhat improved now. Any board wishing assistance with immersion programmes can readily obtain it by asking appropriate superintendents or French consultants of any of the major boards known to have them. Most large boards are willing to sell their curriculum documents and to permit other boards to use or adapt them. They also will usually permit experienced teachers or consultants to present workshops or give short courses to help beginning boards get started.

This assistance, however, will not remove the requirement for continuing in-service and for some programme adaptation at the local level. Boards beginning immersion will require a French consultant or coordinator who can coordinate programme and other in-service activities and can advise principals and superintendents about programmes that may be totally new and perhaps incomprehensible to them. Boards have to develop their own objectives and standards in the absence of guidelines from provincial ministries of education, and their immersion teachers will be constantly developing and revising programmes.

Immersion programmes present unique challenges to curriculum writers. In the early grades, concepts and skills must be imparted to pupils who have very little knowledge of French structure and syntax and a limited vocabulary in which to express these concepts. Books and material prepared for Francophone pupils are too difficult, and straight translations of English programmes almost equally so. Resource material readily available in English is frequently not published in French, or if it is, must be simplified. By grades 4 or 5 some of the books and materials used in the French schools may be suitable, but immersion teachers are marvellous simplifiers, translators, and borrowers. The fact that immersion pupils are able to cover the same concepts in mathematics or environmental studies as English-programme pupils attests to their success.

Programme costs

Additional programme costs, in-service needs, French language-training requirements, higher prices of texts and library books, perhaps additional transportation costs — all of these may seem very good reasons for boards already experiencing financial difficulties not to embark on immersion. Some of these additional costs are one-time start-up costs incurred each year until the programme has been established in all grades. In most provinces, some additional grants for French programmes may help to offset these and boards might consider the wisdom of identifying these grants to help explain to taxpayers and staff that in fact the immersion programme is not totally a net extra cost.

Once an immersion programme has been established in all grades in an immersion centre and, assuming that numbers are sufficient to establish normal class sizes, it is perhaps the least expensive second-language programme. The major cost for any educational programme is the salaries of the teachers, and clearly this is the same for immersion as for English classes. A daily core-French programme using additional specialist teachers to replace classroom teachers for a period each day is more expensive and, obviously, far less effective from the standpoint of the level of French capability attained.

Nonetheless, immersion programmes do cost more, at least initially, and, what is more important, they are *believed* to cost more by reluctant trustees, disgruntled redundant teachers, and taxpayers who feel that education taxes are already too high. Hopefully the new federal-provincial three-year agreement on funding of minority-language programmes may help to remove the financial objections. This not only increases the amount of money available to the provinces for minority-language programmes, it also requires that the provinces provide the federal government with specific information showing how the federal payments are related to the additional costs incurred by the provinces for these programmes. Presumably boards will have to justify their need for the additional grants by isolating the actual additional costs of the programmes. If indeed there are net additional costs for immersion, at least trustees, staff and taxpayers will be able to decide whether or not the programmes are worth the extra taxes. Parents of children in immersion have obviously already made their decisions!

The success of immersion, in spite of the problems and the *ad hoc* way in which it has been implemented, is clear evidence of the power of parents when they wish something for their children, the ability of the school establishment to change quickly if it has to, and the validity of the principles underlying immersion. It is well known that more learning takes place in school when interesting and challenging material is presented to motivated students by good teachers backed by supportive parents. In this case the second language is acquired while learning

mathematics, environmental studies and other interesting and important things in a manner that the children soon realize is different and important to their parents. The teachers, too, sense the importance of what they are doing, not simply being part of an interesting educational experiment, but helping to create a new Canadian, one who accepts bilingualism as a natural part of his life.

Administrators and school boards have been accused of dragging their feet when asked to begin immersion programmes. Considering the seriousness of the problems that immersion inevitably brings with it, parents might perhaps be a bit more realistic in their expectations. Nevertheless, most boards that have implemented immersion have succeeded in creating programmes, finding capable teachers, reorganizing their schools, and raising the necessary funds. They have had the courage to make difficult political decisions in the face of bitter opposition, and their decisions have been justified by the results of the programme, results attested to by extensive research and by the enthusiasm of pupils, parents and staff.

Parents forced immersion on school boards, and they deserve credit because they were right in so doing. But boards and administrators and teachers made it work in spite of the formidable difficulties involved and deserve some of the credit for the success of this revolutionary, made-in-Canada approach to bilingualism.

REFERENCES

French Immersion and School Boards: Issues and Effects. Toronto: Canadian Education Association, 1983.

Lapkin, Sharon and Merrill Swain. "The Immersion Centre and the Dual-Track Schools: A Study of the Relationship Between School Environment and Achievement in a French Immersion Program." Toronto: The Ontario Institute for Studies in Education, 1979.

McGillivray, W.R. "Administrative Problems of Early French Immersion", in *So You Want Your Child to Learn French!* Beth Mlacak and Elaine Isabelle, eds. Ottawa: Canadian Parents for French, 1979, p. 108.

McGillivray, W.R. "The French Immersion Centre", in *The Canadian Modern Language Review*, #34, May 1978, pp. 865-867.

READINGS ON FRENCH IMMERSION

Bibeau, G. *L'éducation bilingue en Amérique du nord*. Montréal: Guérin, 1982.

Burns, G.E. and P. Olson. *Implementation and Politics in French Immersion*. Toronto: Ontario Institute for Studies in Education, 1981.

Canadian Education Association. *French Immersion and School Boards: Issues and Effects*. Toronto: N.E.A., 1983.

Dialogue: A Newsletter on the Teaching of English and French as Second Languages. Vol. 1, no. 4 (May 1983). Entire issue devoted to immersion. Obtainable from Council of Ministers of Education, Canada, 252 Bloor Street West, Suite 5-200, Toronto, Ont., M5S 1V5.

CPF Immersion Registry. Ottawa: CPF.

Lapkin, S., M. Swain and V. Argue. *French Immersion: The Trial Balloon that Flew*. Toronto: OISE Press, 1983.

Lambert, W.E. and G.R. Tucker, *Bilingual Education of Children: The St. Lambert Experiment*. Rowley, Mass.: Newbury House Publishers, 1972.

Mlacak, B. and E. Isabelle, (eds.) *So You Want Your Child to Learn French: A Handbook for Parents!* Ottawa: Canadian Parents for French, 1979.

Swain, M. and S. Lapkin. *Evaluating Bilingual Education: A Canadian Case Study*. Clevedon, Avon.: Multilingual Matters, 1982.

Reviews which regularly publish articles on immersion are: *Canadian Modern Language Review*; *CPF National Newsletter*; *Contact: Revue canadienne destinée aux professeurs de français*, and *ACPI/CAIT Newsletter*. Alta Vista Post Office, P.O. Box 8843, Ottawa, Ontario K1G 3H8.

Reflecting the cultural heritage of pupils and the French fact in Quebec, Montreal's Jewish Day Schools offer double immersion classes. Youngsters are well able to cope, and their English-language skills are not suffering.

An example of double immersion

ELLEN ADIV

A research officer with the Protestant School Board of Greater Montreal, **Ellen Adiv** specializes in second-language acquisition about which she has published a number of articles. At the moment she is engaged in a research project relating to the Jewish Day Schools in Canada. A graduate of McGill University, Dr. Adiv has taught there and at Bar-Ilan University in Israel.

In Montreal, the use of two second languages (French and Hebrew) as major media of instruction has led to the development of two types of double immersion programmes within the framework of the Jewish Day School system, and their function is twofold. First, they provide a means to become linguistically competent in the nation's two official languages and, second, they transmit the Jewish heritage through the active use of the ancestral language. From a religio-cultural perspective, double immersion is similar to many ethnically integrated school programmes, except for the fact that the teaching of Hebrew is not aimed at mother-tongue maintenance since most of the students are native-English speakers.

The first double immersion programme (hereafter, Type I programme) was initiated in 1971. Prior to that date, the Jewish Day Schools in Montreal had a basically bilingual English/Hebrew (or a trilingual English/Hebrew/Yiddish) programme. French was taught for one period a day (30-45 minutes of instructional time). However, by the early seventies, there was growing awareness among Jewish parents and school administrators that the amount of French instruction provided was insufficient to ensure that the younger generation would be able to function in an environment where the use of French as the language of work and business was being increasingly emphasized. In consequence, it was decided to establish an elementary school curriculum along the lines of the early French-immersion programme, with one major difference: the Hebrew component of the Jewish Day School curriculum was to remain an integral part of the new programme.

The main features of this double immersion programme are: from kindergarten through grade 2, the curriculum is taught entirely in French and Hebrew, with slightly more instructional time in French than in Hebrew. Reading and writing in both languages are introduced simultaneously in grade 1. Instruction in mother tongue English is introduced in grade 3 and, in some cases, grade 4. From grade 4 onwards, approximately 7 weekly hours are devoted to English, 14 to French and 11 to Hebrew.

As noted above, the French curriculum is similar to the one used in the early French-immersion programme. All secular content subjects are taught in French in grades 1 and 2, and some, such as science, continue to be taught in that language through grade 6. French literacy skills are developed in regular language arts classes, but formal grammar instruction is not started until grade 3. The textbooks and related materials used to teach these subjects are mostly those used in the Francophone schools in Montreal.

The curriculum is devoted to the study of Hebrew as well as to religious and culturally related subjects, such as prayer, Bible and Jewish history, all of which are taught in Hebrew. Here the materials are either texts used by native-Hebrew speakers in Israel or materials specially prepared for the teaching of Hebrew as a second language. As in the case of French, there is little formal language instruction in the lower elementary grades but the use of the language as a means of communication is stressed.

The Type I programme was initially introduced in only one of the Jewish Day Schools. A few years later it was extended to a second and, at present, a third school is considering switching to this type of programme.

The second type of double immersion programme (hereafter, Type II programme) is an extension of a partial immersion programme. Instruction in the mother tongue is started in kindergarten simultaneously with French and Hebrew. The amount of instructional time in each of the three languages is proportionally the same as that of the Type I programme in grades 4, 5 and 6. Here, some of the secular-content subjects, in particular mathematics, are taught in English throughout. In contrast to Type I double immersion programme, the Type II was not initiated by a specific group of people and at a specific point in time. Instead, it developed gradually as a result of the Quebec Government's insistence that the Montreal Jewish Day Schools should increase the number of hours of French-language instruction. In consequence, the Type II programme encompasses a much larger number of schools than Type I and the content of its Hebrew curriculum tends to vary across the schools according to different Jewish philosophies and orientations.

Three can be learned as easily as two

Evaluation of findings

As in the case of the carefully monitored single-language immersion programme, Type I has been evaluated at different grade levels, and the students' linguistic and academic achievement has been compared to that of students enrolled in a Type II programme with a similar Hebrew curriculum. The results reveal few consistent differences between the two programmes in the level of French proficiency. Moreover, by grade 5, the students' linguistic competence in French seems equal to that of grade 5 students in the all-French immersion programme (Genesee and Lambert, 1983).

The level of proficiency in Hebrew tends to be higher in the Type I than in the Type II programme. However, in both, the development of communicative competence in Hebrew is slower in French. This may be due to a number of factors. First, there is more instructional time in French than in Hebrew; second, students living in Montreal have ample opportunity to use French outside the classroom, whereas exposure to Hebrew remains, in most cases, a classroom experience; finally, it is possible that the learning of French by native-English speakers is facilitated by the fact that the two languages share many structural and lexical features. While these factors may explain the comparatively more rapid development of certain French-language skills, it does not follow that the proficiency in Hebrew of students in the double immersion programmes suffers any setbacks in comparison to that of students in Jewish Day Schools elsewhere who receive little or no instruction in French. In fact, some recent research findings indicate that the level of proficiency in Hebrew of students in the Montreal double immersion programmes differs little from that of students in the Toronto Jewish Day Schools with similar Hebrew programmes who received no French instruction.

English-language skills are initially less developed in the Type I than in the Type II programme. This difference disappears, however, once instruction in English is started in the Type I programme (grade 3 or grade 4). Furthermore, in the upper elementary grades, the students in both double immersion programmes perform as well on English language tests as students at the same grade levels in regular English schools in Montreal. In a similar vein, testing in mathematics reveals no significant differences between students in the two double immersion programmes and students in either the all-French immersion programme or the regular English schools.

These findings suggest that the double immersion programmes are an effective means for native-English speakers to acquire functional proficiency in two second languages and that even greatly reduced amounts of instruction in the mother tongue do not adversely affect either proficiency in that language or academic achievement in other subjects.

The results of the evaluations of the double immersion programmes contrast sharply with the linguistic and scholastic achievement noted in certain American school programmes aimed at preserving an ethnic group's cultural and linguistic heritage. It has been argued that the reason for this difference lies in the fact that the children in the Canadian immersion programmes come mostly from middle and upper-middle socio-economic class homes and that their mother tongue is the language of the majority population. Hence these children feel socially and linguistically secure.

Research into the effect of immersion programmes on students' perceptions of linguistic and cultural identity reveals that the French-immersion experience seems to promote a certain degree of linguistic affiliation with the concepts "Francophone" and "French Canadian". On the other hand, the Hebrew curriculum of the Jewish Day Schools appears to instill a stronger feeling of identification with the religiocultural concept "Jew" than

with the purely linguistic concept "Hebrew-speaking person".

Parental attitudes

At a time when school enrolments are steadily declining in the public sector, the Montreal Jewish Day Schools have maintained and, in some cases, expanded their student body. Parents' motivation for sending their children are generally based on commitment to the Hebrew portion of the programme. Feelings about the secular component are mixed. While conscious of the research findings, there is nevertheless concern among most parents that their own children may not be able to deal with material in content subjects which are taught predominantly in a second and as yet insufficiently mastered language. Moreover, although the value of becoming proficient in French is generally recognized, many parents fear that English instruction in the Jewish Day Schools may be further reduced, a factor which could explain why the Type I programme is implemented in only a small number of schools.

Linguistic and educational issues

A central concern in the implementation of immersion programmes has been their suitability for all intellectual levels of the student population. In general, there is a tendency to transfer students who do not succeed in immersion programmes to regular English schools, because it is felt that learning in a second language handicaps children who have either learning difficulties or emotional problems. Although there is some indication from research that suggests that these fears are, in most cases, unfounded in the single-language immersion programmes, the question remains wide open in the case of the double immersion programmes.

Here the problem is twofold. First, there are two second languages involved. This means that there is not only an additional linguistic system to be learned, but that the learner must develop skills to keep the two competing systems from intruding upon each other. Second, there is the question of curriculum content. In order to cover both the secular and the Jewish studies curricula, students not only spend longer hours in the classroom than their peers in the single-language immersion programme, but also have to shoulder a much heavier load of homework.

How well do the schools cope with these problems? Apparently very well; there are practically no transfers to regular English schools and most students are accepted, without difficulty, by the high school of their choice. It can, of course, be argued that most of the students in the double immersion programmes are intellectually and socioeconomically advantaged children. Nevertheless, the doors of these schools are open to any child wishing to receive a Jewish education. In fact, one of the reasons for complying with the Quebec Government's demand to increase the number of hours of French instruction so drastically in the Type II programme was to ensure continuation of the grants the Jewish Day Schools have been receiving and which assure the availability of bursaries for children whose parents cannot afford the tuition fees. Although relatively few students fall into this category, there is no evidence that they are academically less successful than the other students in the double immersion programmes.

A second issue pertaining to the effectiveness of the double immersion programmes is the degree of second-language competence that immersion students develop in French and Hebrew. As noted earlier, the students' level of French proficiency seems to equal that of students at the same grade level in the all-French immersion programme, at least in the upper elementary grades. But exactly how proficient is that? Research findings in Quebec and Ontario suggest that immersion students reach native-like competence in comprehension skills (listening and reading) but not in production skills (speaking and writing). Detailed analysis of the verbal production of students in both the single and the double immersion programmes reveals numerous grammatical errors in French many of which can be traced to interference from English. These findings are equally true for Hebrew in the double immersion programmes, and the vexing problem is the persistence of these errors from grade to grade (Adiv, 1980). It should be noted that the deviant speech patterns do not prevent the students from communicating effectively. Nevertheless, it seems desirable to find means which would enable immersion students to develop adequate grammatical skills in the target language(s). (See Harley, this issue.)

On the other hand, since the problem of linguistic accuracy is common to the single as well as the double immersion programmes, it in no way diminishes the value of the latter as effective models of trilingual education. Although the implementation of these particular models may not be appropriate to all contexts where the maintenance of ethnic identity involves the learning of a third language, the double immersion programmes may provide useful guidelines for the development of other ethnically integrated school programmes in Canada.

REFERENCES

Adiv, E. "The significance of language in social identity", in *The Canadian Zionist*, 46, 2, 1977, pp. 18-22.

Adiv, E. An analysis of second-language performance in two types of immersion programmes. Unpublished Ph.D. dissertation. McGill University, Montreal, 1980.

Adiv, E. (in preparation) Jewish Day School programmes: an assessment of linguistic proficiency and academic achievement in two types of trilingual educational models. Report to be submitted to the Melton Centre for Jewish Education in the Diaspora, The Hebrew University, Jerusalem.

Adiv, E. and M. Bateau. "A French-Hebrew immersion model in a multicultural environment", in *Multiculturalism*, 4, 2, 1980, pp. 27-30.

Genesee, F., W.E. Lambert and G.R. Tucker. "An experiment in trilingual education", Report 4, in *Language Learning*, 28:2, 1978, pp. 343-365.

Genesee, F. and W.E. Lambert. "Trilingual education for majority children", in *Child Development*, 54, 1983, pp. 105-114.

Edmonton offers a bilingual programme in five heritage languages in response to concern about the preservation of cultural origins. Students in these programmes perceive their ancestral tongue as important and valuable.

Multilingual approach reflects Canadian mosaic

JAMES JONES

A supervisor of second languages for the Edmonton Public Schools District since 1967, James F. Jones is responsible for curriculum development in French, German, Ukrainian, Latin, Spanish, Arabic and Chinese. He has a B. Ed. and a M. Ed. from the University of Alberta and has taught at the junior and senior high school levels.

While the Edmonton Public School District has a popular and expanding French immersion programme like many other Canadian school districts, what distinguishes Edmonton Public Schools are the partial immersion or bilingual programmes in other languages offered as alternative programmes to English-medium schooling. These programmes in Ukrainian, Hebrew, German, Chinese and Arabic are described here with a particular emphasis on the accompanying curriculum development. One of the ten largest school districts in Canada, Edmonton Public Schools have a student population of 69,500 in 183 schools.

The chart on the following page indicates the programmes in second languages other than French offered in 1983-84 by Edmonton Public Schools. Included are the five bilingual programmes, plus core second-language programmes in Ukrainian, German, Spanish and Latin. The grade levels offered are depicted graphically.

The bilingual programmes share a number of common characteristics. They are optional and can be selected by parents as an alternative to the regular all-English programme. They aim at functional fluency in the second language and, unlike most American bilingual programmes which teach non-English-speaking students English as quickly as possible, are planned to continue instruction via the second language for as long as possible. All tend to attract students of the ethnic origin related to the second language and include students with a variety of backgrounds in the language ranging from no-prior-experience to daily use in the home. They offer one hundred per cent instruction in the second language in kindergarten and offer or plan to offer 50 per cent in the second language from grades 1 to 6.

All programmes offer the approved Alberta curriculum albeit part of it via a second language. Subjects generally taught in the second language are language arts and reading, social studies, art, music and physical education. The bilingual programmes permit late entry in grade 1, and thereafter only in special circumstances unless the student can demonstrate proficiency in the second language equal to that of students already in the programme.

Ukrainian

The oldest of the bilingual programmes offered by Edmonton Public Schools, the Ukrainian Bilingual Programme began in private kindergartens in January 1974. Beginning in September 1974, the Edmonton Public School District and the Edmonton Catholic School Board each assumed responsibility for kindergarten and grade 1 thus becoming the first publicly funded school districts in North America to undertake such a programme.

The programme encompasses five elementary schools, one junior high school (grades 7 to 9) and one senior high school (grades 10 to 12) in the Edmonton Public School District. The leading class is in grade 10 in 1983-84. Enrolments from grade K to 10 for 1982-83 were 382.

In elementary school, reading and writing are introduced initially in English in grade 1, leaving instruction in Ukrainian reading and writing to begin in grade 2. Approximately 25 per cent of instruction in grades 7 to 9 is in Ukrainian, including Ukrainian language arts and

reading, social studies, and a cultural option. Because of a small enrolment, the grade 10 programme is limited to one course —Ukrainian language and literature.

According to the results of a survey conducted between 1974 and 1979, 48 per cent of the parents spoke English only in the home, 5 per cent spoke Ukrainian only and 43 per cent spoke both English and Ukrainian. A total of 57 per cent of the mothers and 61 per cent of the fathers reported that they could understand and speak Ukrainian "fairly well" or "fluently", while a total of 32 per cent of the mothers and 18 per cent of the fathers reported that they could read and write Ukrainian "fairly well" or "fluently".

Hebrew

The Hebrew Bilingual Programme is offered at one school, Talmud Torah, which has been administered by Edmonton Public Schools since September, 1975. It is one of only two Hebrew-language schools in Canada which operate as an integral part of a Public School district rather than as a private institution. Prior to 1975, Talmud Torah had operated for more than 50 years as a private school.

Unlike other bilingual programmes offered by Edmonton Public Schools, the Hebrew kindergarten is privately operated by parents. Enrolments in grades 1 to 6 for 1982-83 were 205. Reading and writing are taught in both English and Hebrew beginning in grade 1 which introduces the additional difficulty of teaching students to read from right to left in Hebrew and from left to right in English. The Hebrew portion of the grades 1 to 6 programme includes Hebrew language arts and reading, social studies and Jewish history.

German

Begun at the kindergarten level in September 1978, the German Bilingual Programme was the first of its kind in Canada and the second in North America. The programme is currently offered in two elementary schools where the lead classes are in grade 5. Enrolments from K to 4 in 1982-83 were 178.

Reading and writing are introduced first in German in grade 1, leaving the English-language arts and reading programme to begin in February of the grade 1 year.

According to the results of a survey of the programme conducted between 1980 and 1983, 41 per cent of the parents spoke English only in the home, 12 per cent spoke German only and 43 per cent spoke both English and German. A high percentage of mothers and fathers reported that they could understand and speak German "fairly well" or "fluently", 83 per cent and 74 per cent respectively, while 78 per cent of the mothers and 68 per cent of the fathers reported that they could read and write German "fairly well" or "fluently".

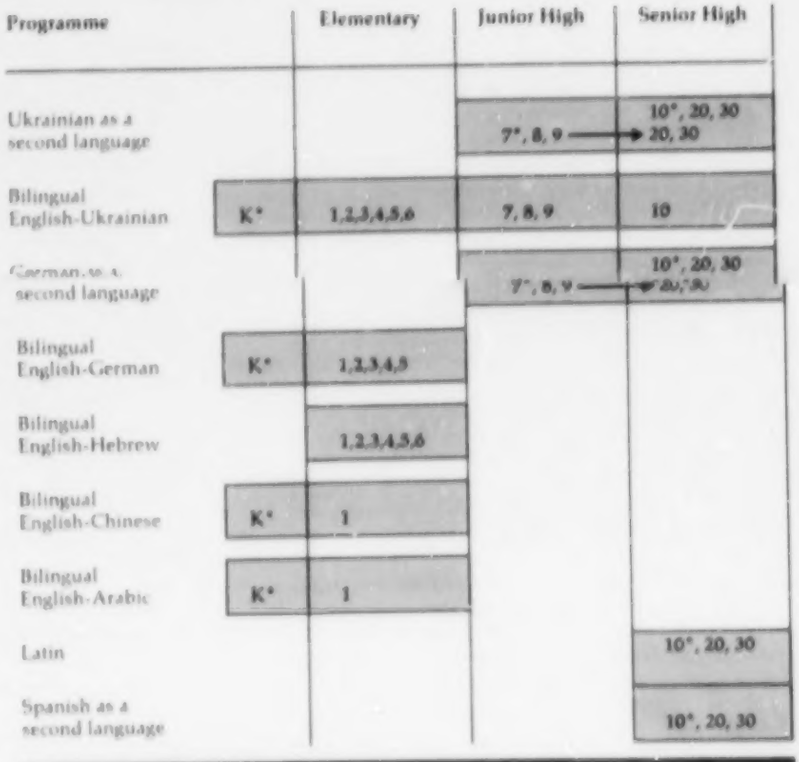
Arabic

The Arabic Bilingual Programme began in 1982-83 as a private kindergarten operated by parents. Responsibility for kindergarten and grade 1 was assumed by Edmonton Public Schools effective September 1983 thus becoming the first programme of its kind in Canada. Approval was given by the Edmonton Public School Board to continue the programme through grade 6 subject to sufficient enrolment.

The programme is offered in one school and projected enrolment figures for 1983-84 as of June, 1983 were: kindergarten – 39, and grade 1 – 44.

Reading and writing are taught in both English and Arabic from the

Programmes in other languages in Edmonton public schools



* *Indicates entry points to the programme*

beginning of grade 1, with the same left to right and right to left challenge as in Hebrew.

Chinese
The Chinese Bilingual Programme also began in 1982-83 as a private kindergarten operated by parents. Responsibility for kindergarten and grade 1 was assumed by Edmonton Public Schools in September 1983, and extension of the programme through grade 6 was approved subject to sufficient enrolment. This programme also is the first of its kind in Canada.

Offered in two schools, projected enrolments for the 1983-84 school year as of June 1983 were: kindergarten – 58, and grade 1 -43.

Despite the fact that most of the parents speak Cantonese, a decision was made by the Chinese Parents' Kindergarten Association to teach Mandarin rather than Cantonese. It is significant that the written language is common to both dialects.

Reading and writing are taught in both English and Chinese from beginning of the grade 1 year. Students read Chinese from the top to the bottom of the page beginning on the right side.

In general, the Edmonton Public School Board has responded to requests from parents for these programmes. Although the motivation of parents may vary somewhat, they are usually concerned about preservation of the language which after-school and Saturday classes cannot achieve once the language is no longer spoken regularly in the home.

The bilingual programme provides adequate time for language acquisition, and it also provides a certain legitimacy for the language. That is, if the school offers the language, in the eyes of the student it must be something important and valuable. It is undeniable that the Canadian cultural mosaic encompasses a multitude of linguistic riches which will be lost unless they are valued and encouraged by educational institutions.

One of the objectives of the Edmonton Public School Board is to provide educational experiences which will enhance the feeling of self-esteem in students. The bilingual programmes certainly do this by teaching a sense of identity and pride in students' origins.

Parents recognize that bilingual programs are an additional type of educational experience because, in addition to the usual benefits of schooling in English, students can acquire fluency in a language other than English.

Getting started
Prior to 1971, the Alberta School Act did not permit instruction via a language other than English or French. Changes were made in 1971 as a result of negotiations by a group of interested members of the Ukrainian community led by Professor M. Lupul, currently director of the Canadian Institute for Ukrainian Studies at University of Alberta, and P. Savaryn, lawyer and currently Chancellor of the University of Alberta. The School Act was amended to permit instruction in languages other than English or French for up to 50 per cent of the school day. A commitment was also made by the government to provide support for the preparation of curricular materials provided that there was a minimum of one hundred students enrolled per grade level in the particular language in the province.

Once the enabling legislation was in place, parents interested in a Ukrainian bilingual programme organized private kindergartens prior to asking the Edmonton Public and Catholic School Boards to assume responsibility. The approach of demonstrating sufficient numbers and determination to succeed was also used by Chinese and Arabic parents.

Accessibility
Within Edmonton Public Schools' administrative structure, responsibility for the accessibility of programmes, including location of bilingual programmes and transportation of students, lies with the Planning and Development Division.

In general, an attempt is made to locate the programmes in schools as close as possible to the residence of the largest number of programme students. In practice, this is frequently very difficult because these schools are already near capacity with all-English programme students. A further complication is the fact that the bilingual programme will attract students from outside the catchment area of a school, and that provisions must be made for growth as the programme advances through the grades.

All bilingual programmes, except Hebrew, are offered in dual-track or triple-track schools which include all-English programme classes, and in the case of triple-track schools, French-immersion classes as well. Parents tend to prefer the contact with all-English programme students and staff which such schools made possible. Furthermore, the School Board has a policy which requires that bilingual programmes be located in schools where the all-English programme is likely to be viable in the long term.

Since there are relatively few schools offering bilingual programmes in the Edmonton Public School District, transportation of students is a very important consideration. A committee called the Joint Transportation Committee, comprised of administrative personnel and representatives of the bilingual parent councils, works to provide the best possible bussing system for students not able to use public transportation. The current average cost to parents is $27 per month per child, and an attempt is made to keep the time spent on the bus by a student to a maximum of one hour each way. Special transportation grants which are available from Alberta Education are applied to keep the monthly charge as low as possible.

Expectations and involvement of parents
Parents expect that their children will achieve at an appropriate level in English and other academic subjects, such as mathematics. In addition, they look for progress towards

fluency in the second language and a knowledge and appreciation of the culture of that language group.

Parents also expect to be informed, and many wish to be involved in support of the programme. This may occur individually, as a committee member at the school level, or as a member of a parent council at the district level. Parents assist in providing additional experiences in the language, as well as in the area of transportation, curriculum development and recruitment of students.

The Ukrainian Bilingual Association, a district level parent council, has organized summer language camps, and with the assistance of a federal grant, has hired a full-time facilitator to recruit students. The German, Hebrew and Arabic parent councils have all contributed to local curriculum development by paying for the development of some of the materials or by contributing materials. All district councils participated in the organization and realization of a Bilingual Education Week in March 1983. Originally proposed by the Ukrainian Bilingual Association, the aims of the week were to increase public awareness of the advantages of bilingual education programmes in the Edmonton area. The councils plan to make this week an annual event.

Administrative and political support

Parents have had the benefit of the support of senior administration and trustees of the School Board whose leadership and farsightedness have resulted in the most extensive offering of second-language immersion programmes in Canada. The encouragement of the provincial government through enabling legislation and funding has demonstrated commitment and vision.

At the school level, the support of principals and assistant principals has been vital to the success of the programmes. In addition, acceptance and support by all-English programme teachers as well as paraprofessional staff, especially school secretaries, have been important. Because good teachers are vital to the success of any educational programme, a great deal of importance is attached to the recruitment and hiring of teachers for the bilingual programmes. Recruitment — sometimes on a national level — and initial screening are carried out by the Personnel Department. Candidates are sought who have all the attributes of good teachers plus proficiency in both English and the second language and who are eligible for certification as teachers in Alberta.

In order to determine second-language proficiency, candidates are interviewed by Second Languages Services consultants, or where the language skills are not possessed by the staff by a committee consisting of a teacher already on staff and one or two parent representatives. Criteria used to evaluate language efficiency include correctness, richness and fluency.

Principals then interview those candidates recommended by the Personnel Department and make their selections to suit the needs of their school.

Experience has shown that after two years the programme becomes known locally, and future teachers prepare themselves accordingly to teach in the programme. The Hebrew Bilingual Programme is an exception, and recruitment in Israel has continued to be necessary.

Curriculum materials

There is an obvious need for teaching and learning materials in the second language, including a guide for kindergarten teachers as well as materials for language arts and reading, social studies, art, music and physical education in grades 1 to 6.

Commercial materials are purchased where possible. For example, readers for the German, Chinese and Arabic programmes have been purchased from West Germany, California and Jordan respectively. For Ukrainian, the Edmonton Ukrainian Business and Professional Club obtained federal funding and worked jointly with Alberta Education to produce a series of readers. It is frequently difficult to use texts intended for native speakers because of the high level of oral language background which is assumed by the authors. In addition, in the case of Ukrainian and Chinese, special attention must be paid to ideological references in the materials which would be inappropriate for Canadian students.

In view of the difficulty in obtaining suitable commercial materials, much local development must occur. Because of the minimum enrolment of one hundred students required by Alberta Education, Ukrainian is the only bilingual programme for which the provincial government has contributed substantially to curriculum development. Both a Ukrainian consultant and a Ukrainian learning resources officer organize the preparation and review of materials.

Even where readers are available commercially, statements of outcomes, including scope and sequence for the language programme by grade level, must be developed. Furthermore, it is unusual to find a total language-arts programme which includes all four language skills, so appropriate materials must be produced.

Very few commercial materials are available for social studies, because the programme is specific to Alberta. Teacher materials are frequently left in English, while student materials are translated or adapted. Although longer and hence more expensive, adaptation is often preferable in order to suit the students' linguistic skills and to make better use of reference materials available in the second language.

Art, music and physical education receive lower priority initially in curriculum development for bilingual programmes, because less teaching time is accorded to them and because they tend to be activity-oriented subjects in which students may not use much language. Except in Ukrainian, where Alberta Education guides exist, teachers use English guides from Alberta Education and Edmonton Public Schools. Glossaries

of terms, which are provided to teachers as soon as time and resources permit, are important for Canadian-born teachers who have likely not had the opportunity to study other subjects in the second language at school or university, and also for those of non-Canadian origin whose experience as students themselves in these subjects may not have included the techniques or content of the Alberta curriculum. Personnel from both the Canadian Institute For Studies in Ukrainian at the University of Alberta and the German language section of Alberta Education have prepared glossaries of Ukrainian and German terms in physical education for Edmonton Public Schools.

In preparing to develop the materials, the need must be specified and a request made to the Curriculum Branch for inclusion in its budget. Subsequent to budget approval, the actual development can begin using part-time curriculum writers, most of whom write and teach during the school year, or project writers who work mainly during the holidays in July and August.

Supply teachers are provided to free programme teachers to prepare small units or to provide input to curriculum writers. In 1983-84, half-time curriculum writers are working in Ukrainian, German, Chinese and Arabic, while a Hebrew writer is working 30 per cent of the time. In addition, provision has been made for typists, illustrators and a calligrapher.

A number of administrators and resource people, including the Director Curriculum, Supervisor Curriculum Development, the Supervisor Second Languages, the Curriculum Editor, Second Language Consultants and appropriate subject area supervisors, are involved in the process. The curriculum writers meet monthly with the Supervisor Second Languages to plan and review progress. The work of project writers is frequently coordinated by the appropriate Second Language Consultant. The Supervisor Curriculum Development is responsible for budgeting, project outlines, payment of personnel, printing, warehousing and cataloguing for internal and external sales. The Curriculum Editor assists writers with proofreading, standardizing format, some illustrations and copyright observation. Once a unit has been typed and approved by the Curriculum Branch it is field tested, revised the following year and reprinted in its final form.

The development time line typically has 40-50 per cent of the materials necessary for the lead grade ready in September of the implementation year. The balance of the materials is developed during that year in addition to the initial 40-50 per cent required for the following year.

The absence of professional binding and colour are two weaknesses related to locally developed materials. With respect to commercial materials, there is a scarcity of appropriate supportive learning resources, including supplementary readers, films, tapes, charts, maps and kits.

Recruitment of students

Recruitment of students occurs at both the school and district levels and involves both parents and educators. By far the most effective recruitment occurs on a testimonial basis with parents talking to parents.

With the assistance of the Communications Branch, advertisements are placed in city newspapers in April, pamphlets are distributed to all students in kindergarten, and detailed brochures are supplied to all school counsellors in the district and to all programme schools.

District-level parent councils distribute an Edmonton Public Schools' second-language programmes poster, and frequently their own poster to many locations in the city, including businesses, libraries, health clinics, religious institutions and offices of professionals. In addition, a Bilingual Education Week includes media exposure, shopping mall displays and school open houses.

Although there is a need for co-curricular activities to support and complement the in-class programme, the relatively small number of students is a limiting factor. Nonetheless, a number of activities have been organized successfully for Ukrainian programme students including a Ukrainian Story Theatre presentation, visits to the school by St. Nicholas at Ukrainian Christmas, the summer day camp operated by the parents' council, and a parent-organized grade 6 graduation ceremony.

Professional development

A good deal of professional development is required of programme teachers because most have not had an opportunity to study second language teaching techniques during their teacher training. In addition, teachers in new programmes need to be able to meet regularly to discuss problems and successes and to learn about the materials they are using.

Even for experienced teachers, it is essential that the professional development programme stress the primacy and importance of the spoken language.

Professional development includes teacher intervisitation, in-service sessions during and after school hours, summer courses and professional conferences. The Supervisor Second Languages and his consultants are responsible for organizing a district-level in-service programme.

While it is clear that responsibility for programmes in Edmonton Public Schools rests with the school principals, there is a real need to coordinate curricular development, professional and programme development, recruitment of teachers and students, and liaison with parents at the district level, as well as to provide advice and assistance to programme principals and teachers with respect to implementation of the programmes. This is accomplished by various people including the Supervisor Second Languages, a full-time Ukrainian consultant, a half-time German consultant, and representatives of the

Curriculum Branch, the Communications Branch, the Programme Development Branch and the Personnel Department.

Although the largest cost item of most educational programmes is the teacher, and although this cost is the same whether the teaching occurs in English or in a second language, it is evident that there are additional expenses related to bilingual programmes, particularly in the initial years. Local curriculum development, commercial learning resources including library books in the second language, resource personnel, recruitment of students and staff, and overhead for the operation of the bussing system are all additional cost items. Furthermore, in order to recognize the additional expenses related to such alternative programmes, including the administration of what amounts to two schools within a school, special professional and paraprofessional staffing requirements, additional parent communication needs, and noon lunch-room supervision, Edmonton Public Schools provide an additional multiple-programme grant to schools for the purpose.

Alberta Education has recognized the additional cost factor in such programmes and provides annual grants in support of them. Included are language-programme grants, reading material grants for elementary students, and transportation grants. In 1983, language-programme grants were $110 per pupil and reading material grants were $3.40 per pupil.

Formal evaluations have been conducted on the Ukrainian and German programmes, the former with 80 per cent Alberta Education funding from 1974 to 1979 and the latter with 50 per cent Alberta Education funding from 1980 to 1983. Both evaluations compared programme students with matched controls in the all-English programme in English reading and mathematics. Achievement in Ukrainian and German was measured, and the perceptions of parents, teachers and principals were obtained. In general, programme students achieved as well as their controls in English reading and mathematics. In addition they demonstrated an increasing proficiency in the second language. Parents and personnel reported a high level of satisfaction with the programmes.

Future plans

Decisions must be made with respect to a programme beyond grade 6 for all languages except Ukrainian, which is already at the grade 10 level. The Programme Development Branch will survey parents and identify suitable secondary schools if parental response is positive. A committee of parents is currently working with administrative personnel to explore the possibility of establishing a Hebrew programme in grades 10 to 12.

Formal evaluation of the Chinese, Arabic and Hebrew programmes should begin in 1984-85 and extend over a period of three years. Some consideration should be given to a follow-up evaluation of the Ukrainian and German programmes in secondary grades.

Despite some anxiety that the foundations for a modern-day Tower of Babel have been laid, no new language groups are on the horizon. Nevertheless, School Board policy with respect to the initiation of such programmes needs to be reviewed. Quite apart from the success of these programmes in English and second language achievement and the positive response of parents is the spirit of cooperation which prevails among the district-level parent councils as they work on projects of mutual interest. It is an example of the Canadian cultural mosaic at its best and bodes well for the future.

REFERENCES

Edmonton Public Schools. "Evaluation of the Bilingual (English-Ukrainian) Programme – Five Year". Edmonton, Alberta. 1979.

Edmonton Public Schools. "Evaluation of the Bilingual (English-German) Programme". Edmonton, Alberta. 1983.

Lupul, Manoly and Peter Savaryn. "The Politics of English-Ukrainian Bilingualism in Alberta", in *The Review*. Edmonton: Ukrainian Canadian Professional and Business Federation, 1974. pp. 18-22.

cathy **by Cathy Guisewite**

© Copyright 1983 Universal Press Syndicate. Reprinted with permission. All rights reserved.

This case study of Canada's only officially bilingual province discusses social and political implications of French immersion. The author looks at the question both from an Anglophone and a Francophone perspective.

The quest for linguistic equality in New Brunswick

VIVIANE EDWARDS

Viviane Edwards has taught French as a second language at various levels in the New Brunswick school system as well as at the provincial Teachers' College in Fredericton. Since 1975, she has been Coordinator of Second Language Services for the Province. She joined the Department of Education in 1972 as a consultant in second languages.

On September 30, 1982, in the Court of Queen's Bench of New Brunswick, Judge Guy Richard heard the first testimony in a most unusual case. La Société des Acadiens du Nouveau-Brunswick Inc. and L'Association des Conseillers Scolaires Francophones du Nouveau-Brunswick had accused the English Minority Language School Board No. 50 of Grand Falls, N.B., of acting contrary to and in violation of the Schools Act as well as of the Official Languages of New Brunswick Act. The Minority Board was charged with offering a French programme to Francophone students which in effect would draw students away from the French Majority Board, District No. 32. District 50, on the other hand, contested the charge arguing that the programme at issue was not a first-language French programme but a French-immersion programme designed for English-language students. They further argued that they had no way of determining reliably whether a student was Anglophone or Francophone and that they therefore had no basis upon which to refuse a student admittance to the school.

Grand Falls is a small community in northwestern New Brunswick. Its location, close to the United States border as well as to Quebec, has moulded its population into a French-English blend which is both vibrant and complex. Many of the families have one parent from each language group, and although one language usually dominates the household there are families in which both languages are considered to have equal status. At the trial, some experts who had been called as witnesses stated that this was not possible while others said it was.

The bilingual school district

Until the end of June 1981, the Grand Falls area had only one school district. This system was considered as bilingual: instruction was provided to Anglophones and Francophones either in their respective mother tongue or partly in one language and partly in the other. On June 18, 1981 the Schools Act was amended to provide for school districts to be organized on the basis of one or the other of the official languages of New Brunswick. It also provided for the establishment of minority school boards to look after the rights of small minorities within a larger linguistic community of the other official language. These amendments were seen as a means of guaranteeing the rights of both official-language groups, but for some families they were not enough.

The small group of bilinguals was caught in the middle of an identity crisis and was forced to decide whether their children were French or English.

The introduction of immersion classes

Before the establishment of District 50, many of the parents of English-speaking students had asked for French-immersion classes. Because of the size of the district and the availability of French instruction in the French schools of the then bilingual District 32, these parents had been permitted to enrol their children in the French schools. Then came the unilingual districts and the minority boards. Parents of English children formerly enrolled in the French schools suddenly wanted their children enrolled in the English schools with the same right to French immersion as other English school districts in the province. This did not present a problem to the Board of School District 50 as it had planned to offer a full slate of options in French, including immersion. This

opened the door not only to English-speaking students seeking an immersion experience but to bilinguals and Francophones who for various reasons wanted their children in the District 50 schools. For many Francophones, however, who had long seen the bilingual school as the instrument of assimilation, this was unacceptable.

The trial, which lasted twelve days, heard testimony from a long list of well-known experts as well as from parents. The judge's ruling, presented in a 73-page decision, stated quite clearly that each school board must determine whether a child seeking admission to its regular programme has a sufficient knowledge of the first language (of English in the case of District No. 50, or of French in the case of District No. 32). The court upheld the right of parents to choose either the English or French system of education for a child. In sum, if a child has sufficient capacity in English to follow the regular English programme, that child has a right to choose the English system. However, if that child already has a "practical knowledge" of French, the board must refuse him or her admission to the French immersion programme. In the final analysis, the significance of the trial is that it provided the first official recognition of the concept that separate unilingual schools are essential for the linguistic survival of the Francophone minority in New Brunswick.

In a province where Finns, Fergusons and Youngs can be unilingual French, the Grand Falls decision will undoubtedly have some effect on other school districts. Within days after the decision was handed down, copies of the ruling were distributed by the New Brunswick Department of Education to all English School Districts in the province. It is possible that the same dynamics which produced the Grand Falls situation could develop in the other bilingual areas of the province where immersion is offered.

New Brunswick is officially a bilingual province. What this means is detailed in the Official Languages of New Brunswick Act. In education, it means equality of services for both language groups. Currently the Minister of Education is Francophone; there are two deputy ministers, each having a primary responsibility for one official language group. Educational services are offered equally to both language groups under the direction of two assistant deputy ministers; one Francophone, one Anglophone. Separate branches for each language group offer services in Programme Development and Implementation, Special Education, Pupil Personnel Service and Evaluation. School districts are organized along language lines with English and French school districts.

At the provincial level, French-immersion programmes fall under the direction of the English Educational Services Division since they are intended for Anglophone students. Immersion programmes are developed by staff assigned to the Programme Development and Implementation Branch (English) with the assistance of the usual curriculum committee made up of immersion teachers. The Branch develops programmes in all subject areas: Mathematics, Sciences, Social Studies, Health Education, etc., and parallels the curriculum for the English schools in all subjects other than Language Arts.

As in other Canadian provinces, French immersion is fairly new in New Brunswick having been introduced in the two largest English districts in the late nineteen sixties. Statistics for 1982-83 show the total number of students enrolled in immersion programmes as 8,759, approximately 10 per cent of the English-speaking student population. Immersion is available in 17 of the 26 English school districts and is offered from grade 1 to grade 12. (In September 1983, immersion became available in 20 of the 26 English school districts.) Riverview High School in District 15 graduated its first immersion students in June 1982, and Fredericton High School in District 26 will graduate its first in 1985.

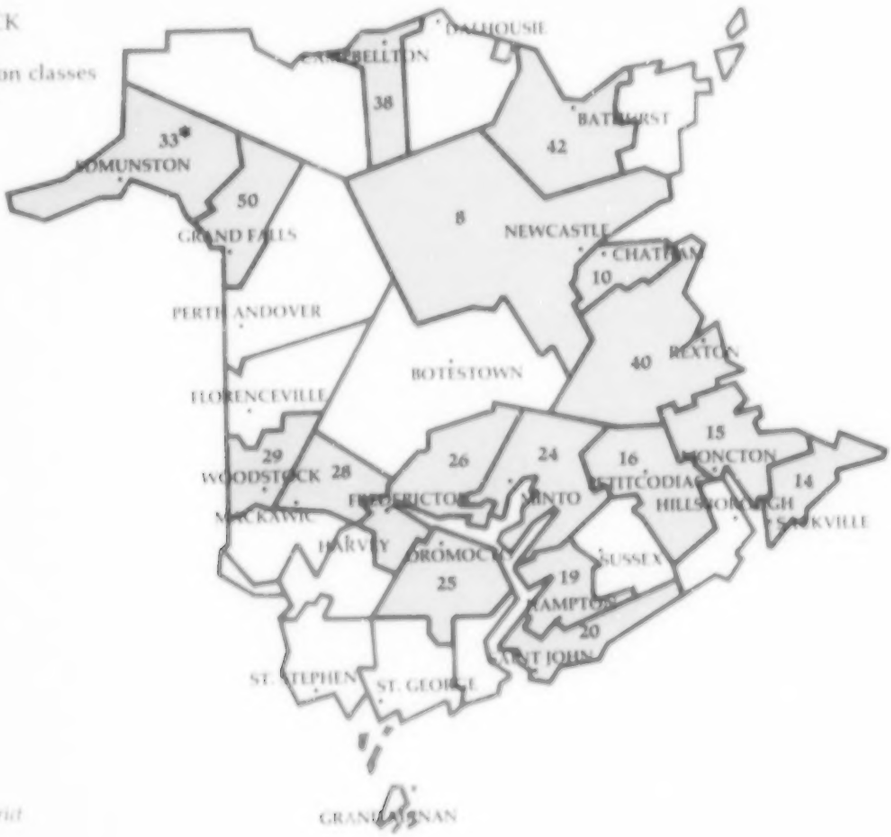
The statistics in the table opposite show that more than half of the province's French-immersion students are in Districts 15 and 26, the areas of greater Moncton and Fredericton respectively. Indeed the latest statistics indicate that in Moncton 31 per cent and in Fredericton 20 per cent of their respective student populations are enrolled in immersion. Several of the districts offering immersion have fewer than 4000 students with District 50 having the fewest with 517 students. Provincially, numbers in French immersion are increasing yearly. In the past three years the total number of students in French immersion has increased by 98.6 per cent.

Staffing is the major concern

For the larger districts as well as for the smallest, the issue of most concern is staffing. Jack MacKinnon, the Executive Director of the New Brunswick Teachers' Association, wrote, "It is not untrue to state that each early-immersion class means the loss of an English-speaking teaching position. In this school year there are 269.5 immersion teachers, of whom approximately 90 per cent are mother-tongue French. These are simple facts." He added, "Why are English-speaking teachers so concerned about French immersion? Would the concern be as great if we were not facing declining enrolment and restraints? Probably not!"

The concern over job security is not unique to New Brunswick but it is an identified problem associated with French immersion in school boards across Canada. The Canadian Education Association in the report of its research on immersion, *French Immersion and School Boards: Issues and Effects* came to a similar conclusion: "One effect of French immersion that has received a great deal of publicity is its effect on the positions of Anglophone teachers. The popularity of this programme is often such that French teachers are hired while the number of unilingual English teachers remains the same or decreases. From our survey com-

NEW-BRUNSWICK
Enrolment
in French immersion classes
1976-77 to 1982-83



*French-language district

District	1976-77	1977-78	1978-79	1979-80	1980-81	1981-82	1982-83
08	–	26	26	26	52	74	150
10	51	60	34	58	90	66	141
14	93	129	147	176	217	276	357
15	1079	1415	1683	1946	2510	3101	3624
16	84	108	146	171	189	251	322
19	–	–	30	62	117	218	391
20	212	249	228	284	332	415	580
24	86	105	131	124	121	118	155
25	–	–	–	–	–	60	132
26	661	896	1059	1218	1392	1657	1907
28	–	–	–	–	–	–	41
29	–	–	–	–	33	75	126
33*	–	–	–	–	–	20	32
38	77	112	147	157	194	236	295
40	–	–	–	–	27	43	61
42	130	148	145	189	226	448	378
50	–	–	–	–	–	71	67
Total	2473	3248	3776	4411	5500	7131	8759

ments, a persistent current of teacher apprehension was evident. Obviously, the most frightening consequence of immersion for a regular programme teacher is the possibility of losing his or her job."

For parents and for those working closely with the French immersion programmes the problem is also related to staff selection. There is genuine concern that with the growth of immersion, the continuing problem of declining enrolment, and the prospect of further restraints placed on budgets, boards may relax their standards for French immersion teachers and gradually employ staff with limited competency in French rather than resort to lay-offs.

In New Brunswick, with a French population of over 30 per cent, difficulties in finding qualified staff are limited to a few of the smaller districts. Nonetheless, in an attempt to ease the strain on school boards, the Department of Education has implemented a three-year pilot programme designed to train English-speaking teachers to teach in the French language. This programme is now in its second year and the first nine teachers trained in the programme returned to their districts in September 1983.

Transition tensions

The changeover in a school's staff because of French immersion can cause tension and apprehension. One elementary school principal from the Moncton area indicated that for six years his school was in a state of tension and upheaval as the number of English classes decreased and the immersion programme gradually "took over" his school. Teachers who had been on staff for years were transferred during that period and replaced by young teachers often with only a few years' experience.

September was always the most difficult month bringing with it the responsibility of forming an educational team with teachers who felt threatened and depressed. The school is now stable with an established English as well as an immersion programme. There have been no staff changes in recent years and with that kind of security restored to his staff the principal has an exciting team with whom to work. Staff-room chatter is back to normal although much of it is in French. There is cooperation and pride in the school and its students.

Because of the Province's status as officially bilingual and the nature of its population, much importance is associated with becoming bilingual. This is true both at the policy-making level and among much of the general population and its many organizations and groups. The immersion policy, for instance, is an example of the Province's thinking and its support for individuals who wish to become bilingual.

Some years ago there were the inevitable conflicts in some districts when parents requested an immersion programme and school board members felt that for various reasons they could not offer such an option. Their reasons were usually related to the size of the district, the cost, and the disruption to certain schools.

These conflicts are still possible but the provincial policy is such that it leaves little room for discussion or argument. If there is a sufficient number of pupils requesting immersion to form a class, the Board must offer it. Class size is determined by average class size in that district at that level. The policy recognizes two entry points, grade 1 and grade 7. The key word, of course, is "must".

This change in the policy came into effect in July 1982. The Province had had a policy in effect since 1977 but the only impact had been its statement on funding. Since all funding for education in New Brunswick comes from the central agency through a formula-budgeting system, a weighing factor was added for districts offering French immersion. In the past few years an attempt has been made to identify the additional cost of immersion. It appears that for some, the factor covers the additional cost while for others it falls far short of reaching that goal. It seems to be a question of determining what cost is attributable to immersion. There has been little agreement on this question.

Political and social issues

The political and social issues related to immersion are varied, and affect not only the individuals directly involved but also others peripherally influenced by this programme. There is a general feeling that the regular school programme somehow suffers because of French immersion. "What effect does the siphoning off of so many students have on the existing English programme?"

This is the question asked by the New Brunswick Teachers' Association and by parents who fear that provincial funds diverted to the immersion programme could be better used if directed to the system as a whole. There is general concern that the brightest students select immersion and that the regular programme lacks the stimulation and motivation created by these "better" students.

Although results of provincial testing do not support this claim, teachers also express the same concern. It was one of the topics discussed at the annual meeting of the French Second Language Council in May 1983 where teachers suggested that educational objectives set a few years ago were now unrealistic since the students who would normally be the "leaders" of the class were following the immersion stream. That notion, coupled with the fact that most school boards have assigned their best second-language teachers to the immersion programme, would appear to paint a grim picture for the future of the children in the core programme in English schools.

In effect, immersion appears to have been the best thing to happen to French second-language instruction. In an attempt to provide a valid alternative, Government as well as school boards are trying to provide the best second-language programme possible. Students in New Brunswick are now guaranteed access to a minimum of 1200 hours of instruction in French during their public school

careers. Several projects make it possible for students to study French during the summer, and parents generally are beginning to see that immersion is not the only alternative available.

The immersion programme is open to all students in N.B.

The question of elitism is a favorite theme. Because of the immersion policy in New Brunswick, virtually everyone has access to the programme, but there is undoubtedly a self-selection process at work and the students opting for immersion are usually from the better-educated families in the higher economic bracket. The Commissioner of Official Languages, M.F. Yalden, in his 1981 Annual Report included an interesting comment pertaining to the question of elitism. "Some parents, teachers and specialists see a dangerous form of "elitism" in current immersion programmes, in part because of the access problems . . . One is tempted to observe that this word is increasingly used in contemporary circumstances to express disapproval when one cannot find anything else wrong . . . The issue is whether the future of a programme like immersion French should be put in doubt because some youngsters may be benefiting from it, but not the population at large."

One of the most disturbing issues related to bilingualism in New Brunswick in the 1980s is the increasing number of Francophone students graduating from high school with less than a basic competency in English. Although similar services are available to both language groups and the Province assigns a special budget to the programme for English as a second language (ESL), current results are not encouraging. The core-English programme is suffering the same growing pains as did the programme for French as a second language (FSL) before the advent of immersion. It is only in the bilingual areas of the province that students are becoming bilingual. A survey conducted in 1982 showed that approximately 56 per cent of Francophone students could be classified as unilingual French. What are the alternatives available to the Francophone students who wish to learn English as a second language? There is no question of adopting an English immersion programme in the Francophone schools, at least not in the sense of the French-immersion model in Anglophone schools because it arouses the fear of loss of French and English assimilation of Francophones. But educators are faced with a real dilemma and a solution must be found.

Is there a relationship between this dilemma in the Francophone community and the success of the immersion programme for Anglophone students? Speaking at an ESL symposium in February 1982, Gilbert Finn, the Francophone president of the Université de Moncton, said:

> Yes, ladies and gentlemen, the Anglophones of New Brunswick have discovered the value and importance of bilingualism, especially its economic impact. Believe me, they are very determined to have their children learn French. They realize their children must become bilingual to get key jobs and that bilingualism is an integral part of their future in this province.
>
> And what are we Acadians going to do in light of this new development? Will our children be unilingual French? Will they again be prevented from occupying the positions to which we have aspired for so long and which, until recently, we believed we were capable of occupying without too much difficulty? Is it possible that we, who by force of circumstances have always been bilingual, will become unilingual? Is it possible that the Anglophones, until now unilingual by choice, will be the bilingual Canadians of tomorrow and will thus continue to occupy the key positions where decisions are made that affect us individually and as a group? It is these positions we must fill if we want to make New Brunswick a province where there is truly equal oppurtunity for each and every citizen. *(Our translation)*

Conclusion

The implications of the immersion programme are many and varied. Will the product of the immersion programme, the leaders of tomorrow, have a broader view of their bilingual world? Will their concept of equality of opportunity for all be different from that of their parents? And what of New Brunswick's Francophones, does this represent perhaps one of their greatest challenges?

The past fifteen-year period has seen great strides taken on the road to a truly bilingual province. Unquestionably, immersion has been one of the success stories along this road, and the issues that it raises are both challenging and exciting. For the first time, a programme has been found which is making it possible for children to become bilingual. This accomplishment must never be jeopardized or overshadowed by the social or political issues. In the past, New Brunswick has reacted boldly and positively to the linguistic needs of the two language groups. It will no doubt continue to do so.

REFERENCES

Canadian Education Association. *French Immersion and School Boards: Issues and Effects*. Toronto, 1983.

Commissioner of Official Languages. *Annual Report 1981*. Ottawa: Minister of Supply and Services, 1982.

Finn, Gilbert. *Colloque sur l'anglais langue seconde*. Moncton, 1983.

New Brunswick Teachers' Association. *NBTA News*. Fredericton, January, 1983.

Are the claims made for the success of French immersion exaggerated? The author suggests we should be much more critical and look for the solution to the language-training problem in an intensive apprenticeship. In his view, immersion is passé.

No easy road to bilingualism

GILLES BIBEAU

A widely published specialist on linguistic subjects, Professor **Gilles Bibeau** was responsible for the major study done in the 1970s for the federal government on language training in the public service. He teaches at the Faculty of Education Sciences at the University of Montreal, where he had previously been a professor in the Linguistics Department.

Created from a desire to provide a better option to the traditional methods of teaching French as a second language, the immersion approach required, from its outset, a theoretical base and supporting justification. Beyond the socio-political justification afforded by Anglophone parents in Quebec who wished their children to learn French, the system had to be built on solid psychological, linguistic and educational foundations. There could be no question of exposing children to intellectual and general development problems, of weakening their mother tongue skills or of causing difficulties in other academic subjects, not to mention the problems in social relationships and attitudes vis-à-vis the second-language and mother tongue community so often ascribed to the early acquisition of bilingual skills (see Bastien, 1938, for Canada; UNESCO, 1953, Weinreich 1953, Bibeau, 1982).

No such justification for immersion did in fact exist. A great deal of research that exists on attitudes and motivation, and on the relative advantages of bilingual and unilingual Canadians in terms of intelligence, however, these studies did not apply specifically to matters of development and did not represent adequate foundations on which to adopt a bilingual education system. In other words, no one was able to reassure parents and educators about the possible effects of early second-language instruction. Thus, the immersion approach had to be researched and evaluated. Since firm evidence was lacking, various hypotheses were put forward instead: that immersion would not have negative effects on children's intellectual and general development, on the quality of their mother tongue skills or on their ability to learn other academic subjects; that immersion would not modify children's attitudes toward their own cultural community; and that immersion would improve attitudes toward the other language community. Still other hypotheses sparked research and evaluation: if it were true that the younger the child, the more quickly he learned in "natural" circumstances, then the same would be true at school, where at least an effort should be made to have an environment similar to "natural circumstances"; that after a certain age (9-12 years), it was no longer possible to learn perfect pronunciation, delivery and rhythm in a second language; that children learn without effort while adolescents and adults, more conscious of how they speak, must work harder at it; and that children can more easily be motivated by pedagogical techniques than adults.

After nearly twenty years of evaluation, what support is there for these hypotheses and what questions should still be asked about immersion and the factors involved?

Immersion and cognitive factors

It is widely held that the traditional view that early bilingualism has harmful effects on intellectual development has been completely refuted by the results of research and evaluation on modern bilingual education. This is not so, however. Although the formulation has been corrected and the older view has become more differentiated, it has not been substantially regulated. In fact, contemporary research clearly indicates that cognitive development is influenced and often hindered by early bilingualism, and that a number of affective problems arise from such early bilingualism. However,

such detrimental effects have been found mainly among minority and underprivileged language groups. In majority or privileged groups, early bilingualism does not appear to produce such effects, the reasons why this should be so are largely of a psychological and social nature.

Most immersion experiments have been conducted with children of privileged majority groups; the children and parents have been mostly volunteers living in almost exclusively Anglophone neighbourhoods. Consequently, the positive evaluation results apply to groups different from and much more numerous than those traditionally evaluated, and thus do not modify the traditional conclusions. All they add is the social difference, which is clearly important, and they demonstrate that there is no causal relationship between early bilingualism and intellectual problems.

Such problems are the result of the overall situation in which most minority or under-privileged groups live.

Immersion and affective factors

One hypothesis relating to immersion was that the children's feeling of belonging to their mother tongue group would not change and that they would always perceive themselves as full-fledged members of the Anglophone community. This has been largely confirmed: the system itself, which limits bilingual education to the strictly academic sector and keeps children from contact with Francophones, was designed for this purpose.

The hypothesis that attitudes vis-à-vis the French-language community would improve has been confirmed to only a very limited degree. Although a greater awareness of the French fact in Canada has been observed, there has been little motivation to establish closer relations with Francophones and pursue post-secondary studies in French-language institutions.

The first of these hypotheses has always appeared to me virtually to exclude the second because it separates language learning from learning about culture, thus providing immersion in the language but not in the culture. The language skills are acquired in an artificial environment. Such a limitation is inevitable when a foreign language is learned for purposes of occasional contacts with the target community, or purely for reading comprehension; however, in the case of French in Quebec, or Canada, one wonders if the emphasis placed on language is not in part neutralized by the lack of emphasis on culture in the anthropological sense of the term. How can knowledge of the second language be maintained if no contact is made with the other community and if there is little motivation to do so? Is immersion not subject to socio-cultural factors that limit much of its overall effectiveness?

Immersion and mastery of the second language

With legitimate but probably rather misplaced enthusiasm, the conclusion has often been drawn from evaluations that students of immersion have a mastery of French equal to that of Francophones. This is completely false. Just because young Anglophones in immersion have equivalent results in French tests as young Francophones, it does not follow that their overall language skills are equal. School tests measure skills learned in academic programmes but do not evaluate overall knowledge of the language. We need only examine a few independent studies conducted by linguists (Spilka, Connors) to realize that children in Canada's immersion schools have serious difficulties with French vocabulary, grammar and pronunciation (See Harley, this issue).

From these analyses, which are rather more searching than end-of-term examinations, we may conclude that the experimental groups understand French well enough to complete the school questionnaires to which they are accustomed and to communicate in what is called "functional" terms. However, when it comes to expressing themselves and demonstrating their knowledge in an active fashion, they hesitate, speak in incomplete sentences, produce stereotype utterances, avoid "difficult" structures by using overly complex sentences, have a strong foreign accent and make numerous errors in grammar and vocabulary. It may be claimed that their language skills are much more developed than those of students in traditional second-language classes, but that they cannot be said to have language skills similar, equivalent or comparable to the competence of Francophones of the same age.

Authentic pronunciation and delivery, the major linguistic goals of early bilingualism, are only partially satisfied through immersion. Although the best students do develop a certain facility with delivery, their ease with the language modeled on the teacher's own fluency, and usually falls far short of that of young Francophones. Immersion children have vast gaps in their knowledge of the vocabulary, grammar and pronunciation of modern Quebec French. In brief, is immersion not something of a test-tube experiment?

The deterioration of language skills at the age of eight or nine is a very important phenomenon that has been given too little attention in evaluations. Many children in early immersion are very successful in the first three years, but regress in the second language for reasons that seem related to their phase of social identification. This phase is widely recognized with respect to the mother tongue, but its effect on second-language learning and particularly on the linguistic setback that may result had not been anticipated. The problem has rarely been described or explained in evaluations of immersion and more precise information on this subject might be helpful for the planning of second-language programmes at the elementary school level.

The hypothesis that early immersion would have no effect on the quality of mother tongue skills appears to have been confirmed for majority and/or privileged groups enrolled in immersion. I repeat "appears to have been confirmed" because no exhaustive study has been conducted on this question; the partial studies conducted thus far have been based mainly on school examination results which, as already stated, are not appropriate for measuring overall language competence.

In my view, certain evaluation results are surprising and may suggest the existence of still unknown factors. In 1974, Swain stated that it appeared preferable for young Anglophones in immersion to be taught to read in French (their second language) rather than in English (their mother tongue). She had observed certain reading problems in both languages among children who had learned to read in English in similar circumstances. I find this a curious conclusion since children in immersion learn to read at the beginning of their bilingual education (in the first grade) and have not progressed enough to know the oral form of a number of words they have to read and use as reference points. Did these classes perhaps contain children whose mother tongue was not English, as is the case for a large number of children attending English schools? Does this perhaps confirm that, at this stage, classwork should be conducted in only one language and that working in both languages leads to confusion? Whatever the answer, this phenomenon deserves systematic study because of its importance and possible long-term effects.

Immersion and other academic subjects

Forecasts made with respect to other academic subjects have been confirmed: even if children have problems at the beginning of immersion, they usually catch up. Even so, this success rate is based on attainment tests and there is nothing to prove overall competence in these subjects because, once again, such conclusions are only applicable to majority or privileged children.

Most of the results relating to minority and/or underprivileged children in various countries of the world (the United States, England, Ireland, Mexico, the Philippines, etc.) are rather negative. So negative in fact that greater store is being laid by the "balance effect" that offsets the positive against the negative factors of bilingual education. In Canada, the recent expansion of immersion to more disparate groups is beginning to confirm this finding.

Immersion and education

The main objective of immersion — to provide an alternative to traditional language teaching — has been easily achieved, but at what a price. The whole school programme had to be turned upside down, teachers and teaching manuals have been replaced, teachers speaking another language have been imposed on the children and the length of exposure to the second language was increased from 450 to 4500 hours. Schools have been subjected to a battery of studies and investigations by specialists, and immersion children have become "celebrities" in their neighbourhood as saviours of Canada's linguistic duality. It is time we asked ourselves if we could not have achieved the same linguistic objectives at a lower cost to the education systems.

Unfortunately, research on immersion does not provide the answer because immersion programmes did not contain hypotheses about educational factors as such (except perhaps with respect to comparing early and late immersion programmes). We have no significant data on teaching methods or materials, teachers and their relationships with children, the influence of immersion classes on other classes at the same school, what happens in the classroom, and so on. Moreover, we know little about alternative systems.

Immersion has clearly evolved over the years and has changed from its "pure" form (where the language itself was not taught), to a mixed state (in which teaching the language alternates with teaching other subjects in that language). It has undergone these changes without experimental or descriptive justification and without a change in name. Outside the immersion approach, work on intensive language teaching, work with reception classes for young immigrants (which focus exclusively on second-language instruction), new developments in conventional teaching (ie., the communicative approach), have taken place outside the immersion framework. These experimental approaches have in no way matched the systematic and complex evaluations of immersion programmes. Among the educational leaders in Canada, immersion has been the most constant concern of second-language education and has received the most generous research funds. However, two conclusions are now possible. They appear somewhat paradoxical when compared to the results of immersion evaluations: (1) the results of intensive teaching compare favourably with those of immersion; (2) in an academic environment different from a "natural" environment, adults learn better and more quickly than adolescents and adolescents learn better and more quickly than younger children (except perhaps in pronunciation, but this exception cannot be applied to immersion since pronunciation is one of its major problems).

The general teaching methods used in immersion classes run counter to the most characteristic trends of modern pedagogy. Today's classroom methods are aimed at spontaneous expression, great individual freedom and satisfaction of children's needs; by contrast, immersion classes require children to express themselves in a language they do not know in order to meet the needs formulated by parents and educators. There is also the question of fair treatment for children, since those in immersion

become the prototypes of socio-cultural success as compared to children not in immersion, i.e. the majority. Just as today there is an Association of Immersion Teachers independent from other professional associations, perhaps one day there will be an Association or Club of Immersion Graduates — a new social class destined to occupy bilingual positions in the Public Service of Canada.

Conclusion

The findings of twenty years of studies on bilingual education and second-language teaching suggest that "pure" immersion is dépassé. Although it once held much promise and has produced good results, it has not enabled children to become as bilingual as was hoped. Today, we can achieve similar results by using simpler methods. We must try to improve the traditional approach by using a mixed approach in which a variety of techniques would be used that are more easily adaptable to change and applicable to a wider range of people (perhaps to all Anglophone school-age children). In such an approach, pedagogical matters would take top priority, and linguistic issues would be of secondary importance.

I believe that two conditions would produce excellent results: (1) roughly 1500 hours of active exposure to the second language, and (2) a period of intensive language teaching/learning for roughly one-third of the total time spent in the classrooms (500 hours). Moreover, in order to retain the acquired skills, such teaching/learning should be performed mainly at the secondary school level, as near as possible to the end of a child's schooling and his eventual use of the language. This would represent a revised and improved version of conventional forms of language teaching.

REFERENCES

Bastien, H. *Le bilinguisme au Canada*. Montreal: Editions de l'Action canadienne-française, 1938.

Bibeau, G. *L'éducation bilingue en Amérique du Nord*. Montreal: Guérin éditeur, 1982.

Connors, K. et al. *Evaluation of French Immersion Programme: Baldwin-Cartier School Board. Report*. Montreal: Department of Linguistics, Université de Montréal, 1977.

Spilka, I.V. "Assessment of Second Language Performance in Immersion Programmes", in *Canadian Modern Language Review*, 32, 5, 1976.

Spilka, I.V. "Apprentissage du pronom 'en'". In Rondeau, G. et al. *Vingt-cinq ans de linguistique au Canada : Hommage à Jean-Paul Vinay*. Montreal: Centre éducatif et culturel Inc., 1974.

Swain, M. "French Immersion Programmes across Canada: Research Findings", in *Canadian Modern Language Review*, No. 31, 1974.

UNESCO. *The Use of Vernacular Languages in Education. Monograph on Fundamental Education*. Vol XIII. Paris: UNESCO, 1953.

Weinreich, U. *Languages in Contact: Findings and Problems*. New York: Publications of the Linguistics Circle of New York, 1953.

© Copyright 1983 Universal Press Syndicate. Reprinted with permission. All rights reserved.

Five major questions preoccupied immersion researchers throughout the '70s, so the authors went right to the source — the students — and confirmed their findings. They also describe current and future research directions.

Research update

SHARON LAPKIN and MERRILL SWAIN

Most of **Sharon Lapkin**'s research has dealt with the evaluation of bilingual education programmes, the development of proficiency tests and scoring procedures. An assistant professor with the Modern Language Centre of OISE, Dr Lapkin has served as a consultant to provincial departments of education and to the California Department of Education.

Professor **Merrill Swain**'s research into bilingual education, development of bilingual proficiency, and communicative aspects of language teaching and learning has been widely published. She is head of the Modern Language Centre of the Ontario Institute for Studies in Education.

In the 1982-83 school year, enrolments in French immersion programmes numbered some 115,000 across Canada's ten provinces and two territories. This figure represents a dramatic increase since the first prototype programme was established less than twenty years ago when one experimental early immersion class was implemented in a Montreal-area school board. This "St. Lambert experiment" in bilingual education was well documented (e.g. Lambert and Tucker 1972), and the evaluation results suggested that immersion education offered a viable bilingual alternative to established unilingual school programmes. In the 70s, several different French immersion programmes were widely implemented throughout Canada.

During that decade, research on immersion education focussed mainly on educational outcomes because of the need to demonstrate that this was indeed a viable alternative programme. There was little research emphasis placed on social outcomes, administrative concerns or even instructional dimensions. In this article we review the main research questions and findings of the 70s, outline several current lines of inquiry, and explore the implications of past and current research for future studies of immersion.

In the figure on page 50, three representative immersion-programme variants are illustrated. Early immersion programmes generally devote all instructional time in the first three years to teaching in the second language, French. In kindergarten, students are permitted to interact among themselves and with their teacher in their home language, English. The teacher speaks only French to the students, using mime and body language to get the message across as required. Building from the existing language, interests and skills of the students, the teacher introduces French vocabulary items and simple phrases initially for comprehension. The focus is on conveying content and responding to the substance of what the students are saying. Gradually, some time in the grade 1 year, French becomes the working language of the class. The formal study of English is deferred usually until grade 3, and by about grade 5, half the curriculum is taught in French, and half in English.

Although the instructional approach differs somewhat in programmes with a later starting grade (grades 5 and 7 in the examples provided in the figure), it is based on the same principles: tolerance and appreciation of the home language, using the student's experience as a starting point for instruction, engaging in meaningful activities (e.g. field trips) in French, and focussing on comprehension skills in the initial stages of the programme.

In view of the radical nature of this approach to second-language education, parents and educators shared several concerns which gave rise to the formulation of five major research questions:

- Are students' first language (English) skills affected by

participating in a programme using the second language (French) as a medium of instruction?

- How proficient do students become in French?
- Do immersion students studying subjects such as science or mathematics in French perform as well as would be expected if they were taught these subjects in English?
- Is there a relationship between cognitive development (as measured by standardized IQ tests) and academic success in the French-immersion programme?
- What are the social-psychological implications of immersion education?

Design of immersion studies

The evaluation usually involved the comparison of the performance of all, or a sample of all, the immersion students in a programme with that of Anglophone students in a regular English programme, and sometimes with that of Francophone students in a Francophone school. In these studies, the first group of students entering the programme was tested on an annual basis near the end of the school year over a number of years. Typically, a follow-up group of students entering the programme in a subsequent year was also tested on an annual basis. In this way, progress of students in the immersion programme could be assessed longitudinally, while at the same time, the stability of the findings could be monitored through a comparison of different groups of students at the same grade level.

Because immersion programmes are optional for parents and students, there could not be random assignment of students to immersion and comparison groups, except in the case where the school administration limited the enrolment into the programme. In this case, the English comparison group could be drawn from those who wanted to be in the programme but could not be (Lambert and Tucker 1972). For the most part, however, the comparison groups were drawn from the same school where the immersion programme was housed, or from a nearby school where the socioeconomic status and community characteristics were similar to those of the immersion group being tested. This leaves open the possibility that the students in the immersion programme may have characteristics that differentiate them from their comparison groups, such as generally having a greater motivation to learn French. Under these conditions the only reasonable approach to evaluating programmes is to recognize that students possessing these characteristics constitute part of the very nature of the programme itself, and that the question which the evaluation can answer is "How do students in the immersion programme perform relative to students receiving the usual educational programme?"

Data analysis. Most of the studies have statistically compared the performance of immersion groups with that of their comparison groups using analysis of variance or covariance, with IQ being used as the covariant. Thus differences in IQ which might have existed between the groups were controlled statistically. This procedure has been used to compensate for the non-random assignment of students to their educational programmes noted above.

Generalizability. The results from any one study can be fairly confidently generalized to the programme as a whole in the particular school board. Programmatic factors internal to the school system such as the amount of time devoted to instruction in the second language, and community factors external to the school system such as the degree to which French is used in the community, would suggest that the results should not be generalized beyond the particular programme. However, at least in the case of early total immersion, the pattern of results has been so consistent across programmes from the different Canadian provinces that the limited generalizability of each individual study is outweighed by the consistency of the collective evidence.

The results

Writing in 1983 about the immersion research of the 70s enables us to view the results retrospectively[1], in the way a strictly factual account of the chronology of the research would not. We now have access to the views of the "guinea pigs" of the immersion experiment who have graduated or have had the experience of several years in a programme. These views correspond to a remarkable extent to the substance of the research findings and are used here to introduce the results for each of the questions listed earlier.[2]

First language (English) development

"Based on my own experience, the French immersion programme has had no adverse effects on my English; in fact, I can now recognize and compare similarities in the two languages. In both English and French I am getting very high marks."
Trevor Holmes, age 13, grade 8 early immersion, Ontario

"I think that my knowledge of French has a good influence on my English. In fact, I do not see the need to spend so much time on English grammar when one learns the grammar of a foreign language. I think my English would improve still more if I was given the opportunity to learn another foreign language also, such as German or Spanish or Latin."
Suzie Clark, age 13, grade 8 late immersion, Newfoundland

Because the immersion programmes place so much emphasis on curricular instruction in French, there was naturally a concern that the development of first-language skills might be negatively affected. This was thought to be potentially most serious at the primary level when literacy skills in the first language would normally be introduced.

To what extent were these fears well-founded? The research evidence on this issue suggests that for these children, such fears have no basis in fact. In part, this is because these children are members of the dominant

linguistic and cultural majority of Canada and as a consequence, English pervades all of their out-of-school life.

The English achievement results for students in the early total-immersion programme indicate that, although initially behind students in unilingual English programmes in literacy skills, within a year of the introduction of an English Language Arts component into the curriculum, the immersion students perform equivalently on standardized tests of English achievement to students in the English-only programme. This is the case even if English is not introduced until grade 3 or grade 4. Furthermore, in some instances, after grade 4, the immersion students outperform their English-only programme peers in some aspects of measured English-language skills.

It seems clear that once literacy skills are well established in one language, they transfer readily and rapidly to the other language. That this is so is supported by the results of middle- or late-immersion programmes where only in rare cases do immersion students perform below comparison students enrolled in the regular English programme. Where this occurs, it is short-lived, never persisting beyond the first year of immersion experience.

Second-language (French) development

"I think my French is good enough to read a French book, carry on a conversation with French-speaking people, write a simple short story, follow a movie in French, listen to the radio in French and make a speech in French."

Elaine Hounsell, age 14, grade 9 early immersion, New Brunswick

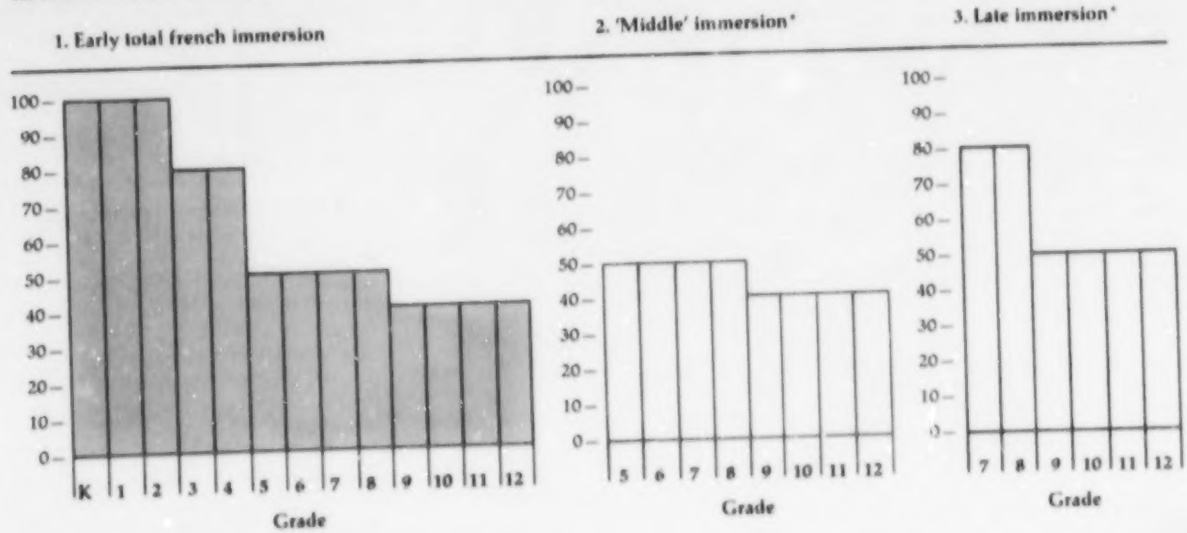
"At the present time I would be able to talk with a French-speaking person with difficulty, as long as the person spoke clearly and slowly and in proper French, not slang."

Bob Brown, age 14, grade 8 late immersion, Newfoundland

These self-assessments represent the two extremes found among the students we surveyed.[2] The fact that the more conservative self-assessment comes from a student in late immersion reflects the perceptions of students from those two programme groups: early-immersion students tend to assess their skills more positively than do late-immersion students (Swain and Lapkin 1982:51). These two quotes are fully representative, and also reflect the French test results themselves, as we shall see.

In the initial year of the evaluations of early-immersion programmes, the French skills of immersion students were most often assessed in relation to those of students in core-French programmes, that is, programmes in which French as a second-language

IMMERSION PROGRAMME VARIANTS
Percentage of instructional time in French: three examples



*Prior to entering these programmes, students have had from one to several years of instruction in French as a second language in daily 20- to 40-minute classes.

instruction is provided in daily 20- to 40-minute periods. Since the development of listening skills is stressed in the early years, listening-comprehension tests were administered from kindergarten up to the end of grade 3. It was soon apparent that the tests were too difficult for core-French students, whereas immersion students were obtaining near-perfect scores by grade 3. The French scores of the immersion students would be more usefully interpreted, it was felt, if they were considered in relation to the French language skills of native-French speaking students of the same age and grade level. This belief was reinforced by the results of administering standardized tests designed for Francophone students in Quebec: even by grade 1 or 2, the immersion students were scoring as well as about one-third of native-French speaking students in Montreal, and by grade 6, as well as one-half of the Montreal comparison group.

It is instructive to examine the second-language test results in terms of the "receptive" skills of listening and reading, and the "productive" skills of speaking and writing. For early-immersion students, the receptive skills are clearly native-like by the end of elementary school. These skills can be affected by administrative arrangements for immersion programmes. In one study (Lapkin et al 1981) we compared two alternative school settings: immersion centres, where only the immersion programme is housed in a particular school, and dual-track schools in which the immersion and regular English programmes co-exist. We found that the receptive skills of the students were enhanced by studying in immersion centres where a greater amount of French is used in the wider school environment beyond the classroom.

Although no similar study has been undertaken with respect to productive language skills, it may be that immersion-centre students enjoy certain advantages over dual-track immersion students in speaking and writing in French. Regardless of school setting, however, it is clear that the productive second-language skills of early-immersion students do not reach native-like levels. Immersion students have little difficulty in conveying meaning, but the way they express themselves is clearly different from the performance of native French-speaking peers. Immersion students make a favourable impression on native-speaker judges, however: their spoken French is assessed favourably by Francophone adults and children alike (Lepicq 1980).

Results from testing late-immersion students are less consistent. For example, in Ontario, late-immersion students continue to lag behind early-immersion students in all or most skill areas as late as grade 11 (i.e. after 5 or 6 years in the programme), while in Montreal there are no such differences noted at this level (Morrison 1982; Adiv 1980). This discrepancy can be explained by differences in the design of the Ontario and Quebec immersion programmes. In the case of the Ontario programmes, the early- immersion programme maintained a French to English ratio of 80:20 in grades 3 to 5 and 50:50 in grades 6 to 8, whereas the corresponding figures for the Montreal programme were 60:40 in grade 3 and 40:60 in grades 4 to 8. This means that the Ontario early-immersion students had considerably more in-school contact time in French than did the Montreal students, which could account for their superior second-language performance relative to late-immersion students. The results argue for the maximal allotment of time to the second language in the school curriculum in order to maintain and further develop immersion students' second-language skills. This is a need recognized by programme participants also. In commenting on the perceived *disadvantages* of immersion programmes, Trevor Holmes, a grade 8 student (quoted earlier) suggests that:

In my area not enough courses are being offered in French. I feel this is necessary to maintain a good command of the language. Another disadvantage is that students do not get much chance to use their language skills outside the classroom.

Both early- and late-immersion programmes are clearly leading to functional bilingualism by offering students the opportunity to acquire more advanced skills than can be accomplished in a core-French programme. One important advantage of the early-immersion alternative is that it serves a more heterogeneous student population by accommodating a wider range of personality types and cognitive styles (Swain in press). Further descriptive information on the second-language skills of students in both programmes is provided by Birgit Harley in this issue.

Academic achievement in other subjects

"I don't believe that immersion has any effect on subjects taken in French, except for a mildly adverse effect on your spelling in English (some words are similar in English and French and occasionally you spell a word the French way instead of the English way). I might add, however, that this problem is very easily overcome."

Rachel Baker, age 14, grade 9 early immersion, Alberta

As this comment suggests, immersion students are able to keep up in academic achievement with students taught in their first language. Over the years, the initial concern that the same academic content would prove too demanding for students taught through the medium of a second language has been allayed as a result of the research evidence.

Immersion students have been tested using standardized tests of mathematics (at all grade levels) and science (from about grade 5 on), and their performance has been compared to that of students in English-only programmes. As mentioned above, the tests were typically administered in English even though students were taught the subjects in French. The reason for this was straightforward: although parents wanted their children to learn French, they wanted to be assured that their children would be able to deal with mathematical and scientific concepts in English, the dominant language in North American society. Testing the

students in English seemed the best way to gauge their ability to do so.

The results associated with early total-immersion programmes consistently show that, whether in science or mathematics, the immersion students perform as well as their English-instructed comparison groups. For late-immersion students, some lags have been noted in the initial year or two of the programme. It may be that the second-language skills of these immersion students are not well developed enough to allow them to deal with relatively complex subjects taught to them in French. Once again, the design of the programme seems to have an effect on testing in this area: where late-immersion students have had some core-French instruction from kindergarten on, their achievement in subject areas such as science does not suffer, even temporarily.

IQ and academic success in immersion

"I don't think that studying in French has caused any mental confusion. Sometimes I get mixed up when I'm talking and my friends say it's because of my French, but I don't think it is. I just talk fast anyway!"
Pam Ayer, age 15, grade 9 early immersion, New Brunswick

"I believe that it helps (me) think more clearly as lately I have been doing very well in thinking out and explaining things (especially math and language arts)."
Warren Nishimura, age 11, grade 6 "middle" immersion, Alberta

There is a common misperception that immersion education is only for children of above-average intelligence. In fact, the studies that address the relationship of IQ to academic success in immersion suggest the opposite: any child can benefit from an immersion programme. For example, Genesee (1976) tested above- and below-average students in early- and late-immersion programmes. On "academic" tests of literacy-related skills, the expected pattern of performance emerged; that is, the above-average students scored better than the less able students. However, there was no similar stratification by IQ in the

Immersion at kindergarten

students' ability to communicate in French in interpersonal situations. The below-average students understood spoken French as well as the above-average students, and scored as well on oral production tests. Such studies suggest that IQ does not play a more significant role in the immersion programme than in the regular English programme as far as success in school is concerned. The below-average students are not any more at a disadvantage in an immersion programme than they would be in a regular English programme. Moreover, they enjoy the benefit of learning to understand and communicate in French.

Social and psychological effects

"... the early immersion experience seems to have reduced the social distance perceived between self and French-Canadians, especially French-Canadians who are bilingual."
Cziko, Lambert and Gutter (1979:26)

"During a Christmas holiday in his grade 2 year we visited a hotel north of Montreal. Seeing the first real snow of the winter he began pelting snowballs. A taxi driver outside the hotel gave him a verbal tongue-lashing in his best Québécois, and Daniel said, "Wow, he was speaking REAL French!"
Patricia Holland, parent of a grade 4 early immersion student, Nova Scotia

While the first comment, from researchers who conducted attitudinal surveys of French-immersion and regular English- programme students, suggests that the social gap between English- and French-Canadians is being reduced, the second quote suggests that the French-Canadian reality remains remote for many immersion students. It is possible that the educational experience of the immersion students leads to a more sophisticated understanding of the social and cultural aspects of Canadian life. To investigate this question, grade 5 and 6 immersion students were asked to write a composition on the topic of "Why I like (or do not like) being Canadian" (Swain 1980). Each composition was subjected to a content analysis and the substantive comments that had been written were identified and tabulated. Several interesting findings emerged. First, the immersion students' commentary spanned a much broader perspective in that they gave, on average, two to three times as many reasons than did the English comparison groups. Secondly, three times as many immersion students as English programme students commented specifically on the rich and varied cultural and/or linguistic composition of Canada. Thirdly, over 20 per cent of the immersion children, but none of the English-educated children, commented on the possibility in Canada of being able to speak more than one language. In general, most of the compositions written by non-immersion students focused on the natural beauty of Canada as opposed to the beauty of linguistic and cultural diversity which was as likely to be mentioned in the composition of the immersion students.

The growth of immersion programmes has not yet been without its social tensions. As immersion programmes grow in size and number, certain sectors of the community feel threatened (Burns and Olson 1981). One sector is the English-speaking parents who want their children to attend, or continue to attend, the regular English programme in their neighbourhood school. They see the space in their neighbourhood school being swallowed up by increasing numbers of immersion students, and have formed "concerned parents" organizations to argue against the growth of immersion programmes. The ten-

sions created by the pro-immersion and anti-immersion parents have surfaced in communities across Canada, and have recently received nationwide press coverage.

The impact of immersion on the community has received relatively little research attention to date. As Canada's largest-scale educational innovation of this century, it is unrealistic to expect that its implementation would be unaccompanied by some social repercussions. What is perhaps more surprising is the overwhelmingly positive reaction of immersion students and their parents to this programme alternative.

Current and future research directions

Aside from social issues of the sort described above, there remain important administrative and instructional questions to be investigated. These centre on how best to design programmes so that their positive effects are maximized, what instructional techniques lead to the most desirable outcomes, and what are the educational possibilities for encouraging increased contact between Canada's two official-language groups.

A prior question relates to establishing realistic expectations and goals for immersion education. Ideally, immersion students should graduate from secondary school with native-like skills. Only recently has research attention been directed at the *quality* of the French spoken and written by immersion students. The reason is that such descriptive research is time-consuming and labour-intensive, and the first priority of the research of the 70s was to establish, through mainly quantitative means (group tests), the viability of the immersion alternative. Current research projects involve developing tests of the productive skills which are truly communicative in nature, based on a theoretical view of what constitutes proficiency in a second language. The Government of Saskatchewan has provided the Modern Language Centre of the Ontario Institute of Studies in Education (O.I.S.E.) contract funds to develop such measures for grades 3, 6 and 9. These communicative language tests are being used on a wide scale, not only in Saskatchewan, but also in New Brunswick, and will provide detailed descriptions of the French speaking and writing skills of immersion students in relation to those of native speakers. These descriptive accounts, combined with systematic observation in the classroom, will allow us to identify areas of weakness and explore modifications in the curriculum and instructional approach to improve performance in these areas.

The social questions raised earlier suggest that increased contact between immersion students and Francophone peers is desirable. But the effects on educational outcomes are unknown. For example, many Francophone parents and educators fear that increased contact would hasten the assimilation of Francophone students, who already use English in the wider society. Two ongoing research projects will shed some light on this question. In one case, in Ontario, a "middle" immersion programme (beginning in grade 5) housed in a French-language school is being examined. Second, some immersion classes involved in the New Brunswick province-wide evaluation contain different proportions of native-French speaking students. Using the test data, along with background information on the students, we will examine the influence of different concentrations of native speakers on French test results. We also hope to assess whether the French of the native speakers in these classes has been negatively affected by the presence of Anglophone immersion students.

In conclusion, the research and evaluation studies associated with French-immersion programmes have demonstrated that students from a majority-language group can be taught in a second language with no long-term negative effects on first-language development or on content learning, while at the same time becoming highly proficient in the target language. The challenge of the future lies now in identifying teaching strategies which combine to make both language learning and content learning effective, and to ensure that the bilingualism achieved helps to close the gap between Canada's two solitudes.

. . . in grade five

. . . better late than never!

NOTES AND REFERENCES

1. The research reported here is described in greater detail in Swain and Lapkin, 1982. A complete bibliography is also included in the book.

2. The quotations from students are taken from questionnaires distributed to representative students, and in some cases, parents from across Canada. The questionnaires were used as a means of eliciting views about immersion programmes from the participants in the context of preparing a booklet for immersion students aged 11-15 (see Lapkin, Swain and Argue, 1983).

Adiv, E. A comparative evaluation of three French immersion programmes: Grades 10 and 11. Paper presented at the Fourth Annual Convention of the Canadian Association of Immersion Teachers, November, 1980.

Burns, G.E. and P. Olson. *Implementation and Politics in French Immersion*. Toronto: Ontario Institute for Studies in Education, 1981.

Cziko, G.E., W.E. Lambert and R. Gutter. "French immersion programmes and students' social attitudes: A multidimensional investigation", in *Working Papers on Bilingualism*. 1979, 19, 13-28.

Lemieux, T. "The role of intelligence in secondary language learning." *Canadian Canadien*, 1975, pp. 367-380.

Lévy and Mair. "Allegedly flawed written instruction in the second-to-French classes." Toronto, January 9, 1987.

Lambert, W.E. and G.R. Tucker. *Bilingual Education of Children: The St. Lambert Experiment*. Rowley, Mass.: Newbury House, 1972.

Lapkin, S., C.M. Andrews, B. Hanley, M. Swain and J. Kamin. "The immersion centre and dual-track school: A study of the relationship between school environment and achievement in a French immersion programme." *Canadian Journal of Education*, 1982, 7, 44-66.

Lapkin, S., M. Swain and V. Argue. "Core French and the Core Challenge 1980-1981." Toronto: OISE Press, 1983.

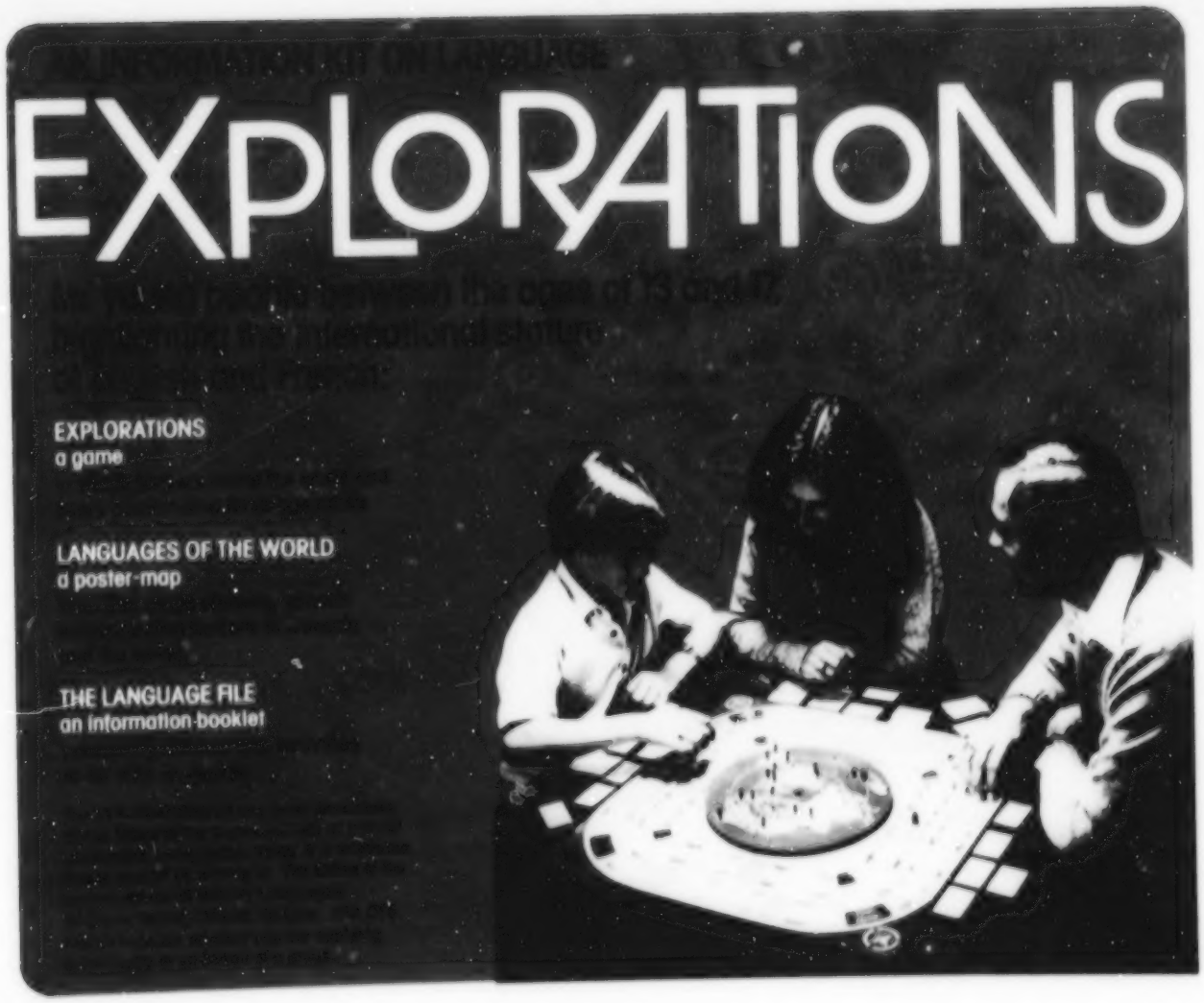
Lapkin, D. "Aspects des stratégies d'enseignement de l'expression langagière." Le cas des immersions précoces dans deux classes d'immersion. PhD thesis, University of Toronto, 1986.

Montcrieff, E., J. Pinsky and R. Berry. "Oral communication in French and English students in the secondary and post-secondary years." Ottawa: Ontario Research Council on Bilingualism and Multiculturalism, 1982.

Nadeau, M. "French immersion programmes in Canada." *Canadian Modern Language Review*, 1982, 38, 1-10.

Nadeau, M. "Language of instruction in French immersion programmes: Research and classroom studies." *Studies on Immersion Education: A Collection for United States Educators*. California State Department of Education, in press.

Nadeau, M. and S. Lapkin. *Language Arts in French Immersion: The Third Decade*. Ottawa: Canadian Parents for French, 1986.



The quality of French spoken by immersion children has been eulogized by some and criticized by others. This article undertakes a scrupulous diagnosis.

How good is their French?

BIRGIT HARLEY

Birgit Harley is currently coordinating a large-scale research project, established to investigate the development of bilingual proficiency in a variety of social contexts, and funded by the Social Sciences and Humanities Research Council of Canada. Dr. Harley is a researcher in applied linguistics with the Modern Language Centre of OISE.

How proficient in French do immersion children actually become? The answer to this deceptively simple question depends, of course, on how we define what it means to be proficient in a language.

In a number of current studies involving immersion programmes, researchers at the Modern Language Centre of the Ontario Institute for Studies in Education have been working with a theoretical framework in which several components of language proficiency are distinguished. One of these components is called "grammatical competence". It includes knowledge of the rules of word and sentence formation in a language. A second component, termed "discourse competence", involves the ability to organize (i.e., produce and interpret) logically coherent discourse, or text. A third component, "sociolinguistic competence", refers to the ability to vary one's use of language in a socially appropriate manner depending, for example, on the topic being dealt with and the relative formality of a situation. Vocabulary knowledge is seen as entering into all three kinds of language competence. In addition to these three, there is a fourth, "strategic competence", which concerns the ability to cope, and avoid communication breakdown, when there are gaps in one's knowledge of a language with respect to the other components.

The identification of these various components of proficiency means that we may arrive at a rather different estimate of how much French an immersion student has learned, depending on which component we are looking at. And even within components, our estimate of proficiency may vary according to the kinds of tasks we ask students to perform. For some kinds of language tasks, learners can rely at least partly on the context to interpret or express a message. For other tasks, where there is little or no contextual support available in the immediate situation, they must rely more heavily on their internalized knowledge of the language for successful performance. Typically, the academic paper-and-pencil tests of language that children receive at school tend to be "context-reduced" in this sense, while face-to-face conversations about the here-and-now are more likely to be "context-embedded".

The amount of contextual support available is only one of the important considerations to be taken into account in assessing immersion students' performance in French. We do not expect young children to perform as well as adolescents on reading and writing activities or complex problem-solving tasks, for example; and it is often observed that, even in a mother tongue, the receptive language skills of listening and reading tend to surpass the corresponding productive ones of speaking and writing.

Of course, in many real-life situations, such as conversation or answering a letter, receptive and productive skills are both involved. Nevertheless, as we shall see, the receptive/productive dichotomy is yet another dimension of language proficiency that is relevant to an assessment of how much French the immersion children learn.

In what follows, their French proficiency is described in relation to each of the four components of proficiency outlined above, while other dimensions of language proficiency are considered as they apply.

LANGUE SOCIÉTÉ

How does the French of immersion students stack up against the French of Francophones?

Here are some of the findings of a research study of the French of immersion students. This study also compared immersion French with the French of Francophones of the same age and similar background. For details, see Dr. Harley's article.

1. In grammatical usage grade 6 immersion students have difficulties that set them apart from native speakers of the same grade. In this example, 96 per cent of Francophones chose the right answer *depuis* (c), while 44 per cent of immersion students chose the wrong *pour* (b), a common error for English native speakers. On the other hand, 48 per cent of the immersion students did make the right choice.

Ils sont au Canada _____ *déjà trois mois.*
a) durant
b) pour
c) depuis

2. In the following item over 90 per cent of the grade 6 immersion as well as native speaker students chose the correct answer *ont manqué* (a).

Puisqu'ils étaient malades, ils _____ *l'école.*
a) ont manqué
b) manquent
c) manqueraient

3. An item which shows that both native speakers and immersion students sometimes have trouble over the same point of grammar in its written form. Only 45 per cent of immersion students and 44 per cent of native speakers chose the correct answer *éviter* (b).

Il faut _____ *ce genre d'erreur.*
a) évitez
b) éviter
c) évité

4. Can immersion students recognize what style of French is appropriate in a given situation? In the following instance, about two thirds (66 per cent) of the immersion students chose item (c) which was considered most appropriate by the Francophones of the same age (87 per cent).

Dans une note écrite par un mari à sa femme

(a) Veuillez prendre note du rendez-vous avec M. Roy le mardi 27 juin.
(b) Ceci est pour confirmer ton rendez-vous avec M. Roy mardi 27 juin au matin.
(c) N'oublie pas que tu es supposé rencontrer M. Roy mardi matin.

5. The following difficult item indicates the ability to understand a coherent text and to make the right choice of a sentence which makes sense of the passage. Immersion students in this example (as in the particular reading test overall) performed at the same level as native speakers of the same age. In this instance 61 per cent of immersion students and 57 per cent of native speakers chose the correct answer (a).

Le diamantaire taille le diamant pour qu'il reflète la lumière. À son état naturel, le diamant n'est pas attrayant.
a) Sa beauté ne sera mise en évidence qu'après un long et minutieux travail.
b) Ses éclats et ses scintillements attirent l'oeil.
c) Les bons diamantaires ne sont pas rares.

_____ _____ *C'est pour cette raison que l'on respecte un bon diamantaire.*

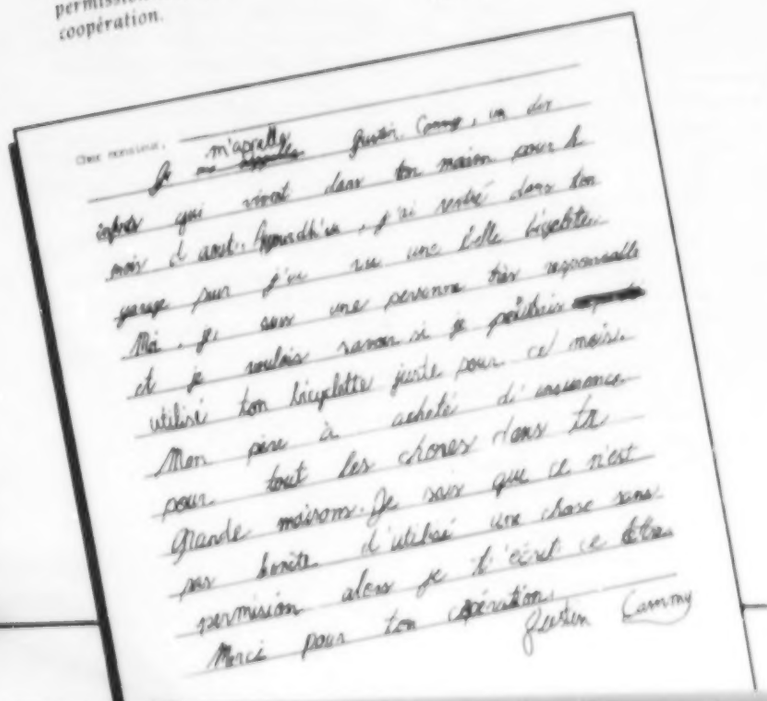
6. Imaginary letter written in 15 minutes and without help by a grade 6 early-immersion student following the French instructions written above the letter which the student must be able to read and interpret correctly. This student, who is fairly typical for his age, is able to do this. He makes more grammatical errors than a Francophone student of the same age would; but Dr. Harley's study shows that native speakers at this age do not write a grammatically faultless letter either. Note that the immersion student uses the familiar *tu* instead of the more appropriate *vous* form in this letter to a relative stranger. In spite of these defects, we must recognize that this 11-year old Anglophone child has learnt enough French to undertake this task in the second language and to convey his meaning in writing; he presents his argument quite comprehensibly, coherently and persuasively.

Imagine-toi que ta famille loue une maison à la campagne pendant le mois d'août. Dans le garage, qui est barré, tu vois une belle bicyclette dix-vitesses.

Écris une lettre au propriétaire de la maison pour le convaincre de te donner la permission d'utiliser la bicyclette.

Sers-toi de l'espace ci-dessous :

Cher monsieur,
Je m'appelle Justin Cammy, un des enfants
qui vivent dans ton maison pour le mois d'aout.
Aujourd'hui, j'ai rentré dans ton garage puis j'ai vu
une belle bicyclette. Moi, je suis une personne très
responsable et je voulais savoir si je pourrais utilisé ton
bicyclette juste pour ce mois. Mon père à acheté d'insu-
rence pour tout les choses dans ta grande maisons. Je
sais que ce n'est pas honête d'utilisé une chose sans
permission alors je t'écrit ce lettre. Merci pour ton
coopération.
Justin Cammy



Immersion students' competence in French grammar has been a major focus of most evaluations of their second-language proficiency. In part, this reflects the availability of language tests which, traditionally, have concentrated heavily on grammatical accuracy; as well, it reflects the long-standing view that some degree of grammatical competence is central to language proficiency. It is hard to imagine a high level of discourse competence without any grammatical competence, for example. Nor would we expect learners to become proficient in recognizing or producing socially appropriate language in a variety of situations without some basic knowledge of the grammatical resources of the language concerned. From the tests of various kinds that have been administered at different age levels, the following picture emerges.

Grade 1. As early as grade 1 of an early total-immersion programme beginning in kindergarten, children in an oral interview setting are clearly able to *understand* some major grammatical distinctions in French. For example, they can distinguish between present, past and future in the verbs that they hear. This is evident not only in what they say in response to the questions they are asked (where they may be relying on other clues to meaning for comprehension), but also from their ability to give English translation equivalents for decontextualized sentences such as: *Tu vas manger une pomme; Tu l'as mangée; Chez moi on aime beaucoup les pommes.* At least some grade 1 immersion children can also on occasion *produce* such basic tense distinctions when speaking to an interviewer, although they are unlikely to use them with any consistency. The children also show that they can understand and produce singular and plural noun phrases (*le garçon* versus *les garçons*) in the interview setting, but they rarely seem to notice gender distinctions (masculine versus feminine), nor are they likely to produce plural forms of verbs or any other more 'advanced' verb forms. Word order in French sentences is generally similar to English, and it is only where dif-

ferences occur that the grade 1 children tend to make errors of this kind. For example: *Il toujours va* 'He always goes' instead of *Il va toujours*.

Grades 5/6. Jumping to the grade 5/6 level, we find that early-immersion students have made great strides in grammatical competence although they still make a number of grammatical errors in speaking French which distinguish them from native speakers of their own age. To give some indication: when assessed on a conversational interview for their use of syntax (rules of sentence formation), prepositions and verbs (use of future forms, the *imparfait*, conditional, and *passé composé*), the average score for about 70 grade 6 immersion students was 81.3 per cent correct for syntax, 80.5 per cent correct for prepositions, and 57 per cent correct for the above-mentioned verb forms. In comparison, a small group of grade 6 native-French speakers who were also interviewed scored between 96 and 100 per cent in these three areas of grammatical competence. Clearly, verbs are a problematic area of French grammar for the immersion students. This does not come as any great surprise since, as pointed out by linguists, verbs are apt to be the most difficult part of the grammar of any language.

The same grade 6 immersion students were also assessed for grammatical competence on two other kinds of tests: written compositions and a multiple-choice grammar test. On the composition tasks, which involved telling stories and writing letters, the students were again scored for syntax, prepositions and verbs, and once again obtained scores lower than those of the native speakers. Although the oral and written tests were not directly comparable, the immersion students appeared, relative to native speakers, to be doing much better on verbs than in the interview at 85 per cent correct, not counting spelling errors such as *aller* for *allé*. Part of the reason for their better performance is doubtless that the use of the present tense was also included in the assessment of their compositions. When verb-spelling errors were counted, it was found that the immersion students were no more likely to make such errors than were the native speakers.

On the multiple choice test, where the task was to select the correct grammatical form to fill the gap in a number of short decontextualized sentences, the immersion students (with an average of 60 per cent correct) were once again back below the native speakers, who themselves did not get perfect scores on this context-reduced test (on average, about 80 per cent correct).

In addition to verbs, gender is an area of French grammar where English-speaking learners characteristically have problems, and the immersion students appear to be no exception to this trend. In grade 5, interviews with a small group of immersion students showed them to be still making a number of errors of this kind, typically tending to overuse the masculine at the expense of feminine gender: for example, saying *mon maison* and *le glace* instead of *ma maison* and *la glace*.

Overall, our assessment of the grammatical competence of immersion students in grades 5 and 6 leads us to conclude that although they are able to produce and recognize many forms which are grammatically correct in French, they still make quite a number of errors which clearly distinguish them from native speakers of their own age. A striking characteristic of the errors made in speaking and writing is that they are often in relatively redundant areas of French grammar, such as making the verb agree with the subject and distinguishing the gender of inanimate nouns, where use of the correct form may not be essential to get the meaning across. Indeed, there is evidence that native speakers of French consider such grammatical errors to be relatively unimportant when judging the acceptability of grade 6 immersion speech. At the same time, the very redundancy of these forms may also mean that the immersion children can readily interpret the French that they hear and read without fully mastering such grammatical distinctions.

Grades 9/10. Such observations still apply to immersion students who have reached the high school level. In Ottawa, for example, "post-immersion" students in grade 10 were assessed for grammatical accuracy on an oral interview and on a letter-writing task. The one hundred or so students that were tested came from two kinds of immersion programme: early total immersion beginning in kindergarten and late immersion beginning in grade 6 or 7.

In the interview, a substantial proportion of the students in both programmes were still making a variety of errors in verbs as well as in other areas of grammar, although overall, the early-immersion students did somewhat better on this oral test than the late-immersion students. While the form *lisent* (3rd person plural of the present tense of the verb *lire* "to read"), for example, was used correctly by only about half the students in each group, the conditional form of the verb *laver*, *je laverais* "I would wash", was expressed correctly by 83 per cent of the early-immersion students compared with only 14 per cent of the late-immersion students. In letter-writing, verbs again appeared to be a problem for the immersion students, representing the largest category of all writing errors made by both early- and late-immersion students.

Based on other oral interviews and writing tasks carried out by early-immersion students at the high school level, we can say impressionistically that their grammatical competence, especially in the written form, appears to have improved since the grade 6 level, but that the gains in some areas of spoken French do not seem to have been substantial. These impressions, of course, need to be confirmed by further detailed comparisons of what they can do at different age levels.

Discourse competence

One reason why there may have been a tapering off of grammatical development in the spoken French of immersion students is that they develop a high degree of discourse

competence which is quite satisfactory for their classroom needs.

Even at the grade 1 level, we find immersion children able to interpret conversational-interview questions and to respond in a manner that is usually coherent in the context, if lacking in grammatical accuracy. The context-embedded nature of the interview setting is an important consideration here. The children can when necessary make use of non-verbal communication strategies such as gesture or mime to get their meaning across, and the interviewer can assist by rephrasing questions and supplying needed items of vocabulary.

At higher grade levels we know that early-immersion children have developed sufficient discourse competence in French to learn subjects such as mathematics and science through the medium of their second language, and to do this sufficiently well that their performance on subject matter tests is no different from that of children in a regular English programme.

By the time they reach grade 6, immersion students have been observed to perform at native and near-native levels on communicative tests of French listening and reading comprehension respectively. These 'receptive' tests involve authentic samples of French-language use such as taped radio broadcasts, reproductions of newspaper articles, advertisements, etc.

More direct assessments of discourse competence have been made at the grade 6 level for about 70 immersion students. These assessments also reveal a level of discourse competence that is close or identical to that of native-French speakers, depending on the nature of the task being performed. On a multiple-choice test involving the selection of the correct sentence to fill the gap in a French paragraph, about 70 immersion students scored on a par with a small group of native-French speakers of the same age. When they were rated on their ability to retell the story of a movie coherently, and put forward logical arguments in spoken French, the immersion students scored almost, but not quite, as high as the native speakers. And in writing stories and letters of persuasion, the immersion students' ability to produce coherent discourse was once again judged, on the basis of detailed subscores, to be just as high as that of the native speaker group. The subscores were given, for example, for the ability to identify and refer to characters, objects and locations clearly, and for the ability to avoid breakdowns of coherence in the temporal or logical sequence of events or arguments. On such features, both native speakers and immersion students received an average rating of approximately 1.5 out of a maximum score of 2.

Investigation of the French discourse competence of older early and late immersion students is currently being directed to some communicative oral and written tasks. Once available, the results of this research will provide us with an assessment of the eventual discourse competence of immersion students at the high school level.

Sociolinguistic competence

The ability of immersion students to vary their language in accordance with the social demands of a situation does not appear to be well-developed by grade 6. When the same immersion students who were assessed for grammatical and discourse competence were given oral and written production tests of sociolinguistic competence in French, they were found to be performing at a much lower level than native-French speakers. For example, the immersion students often failed to distinguish between formal *vous* and informal *tu* depending on the social status of the person they were addressing, using the familiar form, *tu*, for the most part even when writing a formal request letter to a stranger. While the native speakers often used conditional verb forms to express politeness in a formal situation (e.g. *J'aimerais avoir des photos* "I would like some photos"), the immersion students rarely did so, preferring the more direct present tense instead. Clearly, these sociolinguistic inadequacies can be related to some of the grammatical problems the students have, as well as to the fact that immersion children's social interaction with native-French speakers is in general extremely limited. However, the grade 6 immersion students scored higher on a receptive multiple-choice test, in which they were required to select, from three options, the appropriate sentence to match a given social situation. The results on this test suggest that they are better able to recognize, than to produce, socially appropriate language in French.

Preliminary investigation of the sociolinguistic competence of some early-immersion students at the high school level indicates that they still tend to have problems in oral production with the *tu/vous* distinction among others. In short, it seems that the sociolinguistic competence of early-immersion students remains non-native-like into their high school years. It remains to be seen how they compare with late-immersion students in this regard.

Strategic competence

In the communicative context of their programme, immersion students quickly develop strategies that enable them to compensate for gaps in their knowledge of French. If grade 1 children do not know an item of vocabulary such as the verb *plonger* "to dive", for example, they are apt to try and circumvent the problem rather than stop talking. For instance, they may use gestures, try the English word (perhaps with a French pronunciation), or use a more general related term such as *sauter* "to jump" or a circumlocution such as *aller dans l'eau* "go in the water". Indeed, one way of looking at some of the grammatical errors the immersion students make is to view them as the result of communication strategies. In grade 5, for example, we find immersion students using a variety of verb forms instead of the conditional: for example, using the present tense together with the adverb *peut-être* "perhaps", or using the more familiar

future construction *aller* + infinitive. These ways of expressing a hypothetical situation (such as what the children would do if they won the lottery) are obviously quite effective in getting the essential meaning across without having mastered conditional verb forms. Similarly, in the sociolinguistic domain, we find students overusing *s'il-vous-plait* "please" in requests instead of the conditional forms used by native speakers.

The spontaneity with which young immersion children, despite their limited grammatical resources, endeavour to express themselves in French stands in obvious and refreshing contrast to the inhibited efforts of students from traditional formal classrooms whose main concern was to avoid errors at all costs. Their very success at using such strategies to communicate in a comprehensible way with their teacher and classmates may, however, in the long run become less of an asset to the French-immersion students in the further development of their grammatical competence.

Some educational implications

From an analysis of immersion students' competence in various components of language proficiency, we can see that they have some outstanding strengths but also some weaknesses. Their remarkable ability to comprehend spoken and written discourse in French is a strength which no doubt reflects the emphasis of their schooling, where listening to the teacher and reading texts tend to be the major activities in learning subject matter. Indeed an increasing school emphasis on receptive activities at upper grade levels may help to explain why immersion students' grammatical competence is, in general, not closer to that of native speakers.

One obvious way of helping to enhance their grammatical and sociolinguistic competence would be to create more opportunities for immersion students to interact with native speakers of French outside the classroom. This is not always possible, however, and if the aims of immersion programmes are to produce students who can not only learn other subjects and communicate in French but do so in a fully grammatical and sociolinguistically acceptable manner, then we need to consider what else can be done in the classroom context to increase their competence in French.

One suggestion is that the students could benefit from more intensive oral practice in using the grammatical and sociolinguistic distinctions that they often overlook. For this purpose teachers need more diagnostic information for an in-depth view of the problems which appear to be persistent. Carefully designed materials, which provide communicative ways of practising such distinctions, would no doubt be helpful.

In short, while immersion programmes appear to be doing an excellent job of producing students who can communicate in French, there may still be ways both within the classroom context and outside to enhance grammatical and sociolinguistic aspects of their French proficiency.

REFERENCES

Some of the data on which this article is based were obtained in the context of the Development of Bilingual Proficiency Project at the Ontario Institute for Studies in Education. This project is funded by the Social Sciences and Humanities Research Council of Canada (grant no. 431-79-0003).

Canale, M. and M. Swain. Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. in *Applied Linguistics*, 1(1), 1-47, 1980.

Cummins, J. The role of primary language development in promoting educational success for language minority students. In California State Department of Education, *Schooling and language minority students: A theoretical framework*. Los Angeles: National Assessment and Dissemination Center, 1981.

Development of bilingual proficiency: Second year report. Toronto: Ontario Institute for Studies in Education, 1983 (mimeo).

Harley, B. French gender "rules" in the speech of English-dominant, French-dominant and monolingual French-speaking children. *Working Papers on Bilingualism, 19*, 129-156, 1979.

Harley, B. Age-related differences in the acquisition of the French verb system by Anglophone students in French immersion programmes. Unpublished PhD thesis, University of Toronto, 1982.

Harley, B. and M. Swain. An analysis of verb form and function in the speech of French immersion pupils. *Working Papers on Bilingualism, 14*, 33-46, 1977.

Lapkin, S. How well do immersion students speak and write French? Paper presented at a conference on "French Education in Alberta — the Ripple Effect", Calgary, January 1983.

Lepiaq, D. Aspects théoriques et empiriques de l'acceptabilité linguistique: Le cas du français des élèves des classes d'immersion. Unpublished PhD thesis, University of Toronto, 1980.

Morrison, F., C. Pawley, and R. Bonyun. *After immersion: Ottawa and Carleton students at the secondary and post-secondary level*. Ottawa: Research Centre, Ottawa Board of Education, 1982.

Swain, M. and S. Lapkin. *Evaluating Bilingual Education: A Canadian Case Study*. Clevedon, Avon: Multilingual Matters, 1982.

Immersion contributes important solutions to problems in language teaching, according to the foremost American authority in language acquisition who has studied the situation in Canada.

Immersion: why it works and what it has taught us

STEPHEN D. KRASHEN

Since receiving his Ph. D. in linguistics from UCLA in 1972, **Stephen D. Krashen** has been actively involved in research in neurolinguistics and second-language acquisition. Now a professor of linguistics at the University of Southern California, Dr. Krashen is author of many articles and books, including *Second Language Acquisition and Second Language Learning*, for which he won the Modern Language Association's Kenneth Mildenberger Award in 1982.

Canadian immersion is not simply another successful language teaching programme — it may be the most successful programme ever recorded in the professional language-teaching literature. No programme has been as thoroughly studied and documented, and no programme, to my knowledge, has done as well. It is the purpose of this article to consider why immersion has succeeded and to discuss what the language-teaching profession has learned from the experience. In my view, it has increased our understanding of the process of language acquisition and has contributed to the solution of some very serious problems in language teaching.

Immersion programmes of all sorts and in many different locations have been studied in great detail. Research consistently reports these three findings:

- Immersion students do as well in English language skills as students educated entirely in English.[1]
- Immersion students do as well in subject matter as students who are educated entirely in English.[2]
- Immersion students acquire a great deal of the second language. Canadian immersion students easily outperform students enrolled in traditional French classes (core French), and, after several years of immersion, approach native speakers of French on some measures. Immersion students do not typically achieve full native competence in French while they are in the programme; they have an "accent" and make some grammatical errors when they speak. They are, nevertheless, quite competent in their second language, competent enough that: "There is no question that given opportunities to use French in diverse social situations, the (immersion) children . . . could become indistinguishable from native speakers of French in their oral expression, and at the same time they would profit fully from instruction presented in either of their languages." (Lambert and Gardner, 1972, p. 152; see also Harley, this issue.)

Why immersion works

Second-language acquisition theory provides a very clear explanation as to why immersion works. According to current theory, we acquire language in only one way: when we understand messages in that language, when we receive comprehensible input (Krashen, 1982). Memorizing vocabulary words, studying grammar, and doing drills make a very small contribution to language competence in the adult and even less in the child — the only true cause of second-language acquisition is comprehensible input.

Speaking, actual production, does nothing to directly cause second-language acquisition, since it is only *input* that counts. Speaking is a *result* of acquisition; the ability to speak a second language "emerges" or develops on its own only after the acquirer has built up enough competence by listening and reading. This hypothesis explains why children often go through a silent period of several months before they begin to speak a new language. This silent period is a time during which they are building competence in the second language — when they begin to speak, it is not the beginning of their acquisition, just the beginning of showing off their competence. This idea also helps to explain the feeling of

uneasiness many people have in language classes when they are asked to speak the second language right away.

The comprehensible input idea clarifies why certain language teaching methods in use today succeed better than others. The better methods, which emerge as superior in comparisons of student achievement, are those that provide the student with more comprehensible input, more messages the students can understand. The successful methods differ from one another on the surface, but in reality vary only in how they provide comprehensible input. One method, for example, consists entirely of teacher commands (sit down, go to the window . . .) which are made comprehensible by the teacher's modelling of the action (Asher's Total Physical Response Method). In Terrell's Natural Approach, input to the beginning student is made comprehensible in a variety of ways, such as pictures, discussion of familiar topics, and total-physical-response activities.

In all successful methods, the focus is on the message and not the form, on *what* is being said rather than *how* it is said. Also, student speech is allowed to develop on its own — there is little emphasis on error correction and grammatical accuracy.[3]

Immersion programmes succeed in teaching the second language because, like other good methods, they provide students with a great deal of comprehensible input. Input in immersion programmes is made comprehensible in several ways. The exclusion of native speakers of the second language places all students in the same linguistic boat and helps ensure that teachers will speak at a language level that is comprehensible to them. In addition, texts and materials are supplemented and modified, adapted to the non-native speaker's level. Also, students are often allowed to respond in their first language. Early total-immersion students do not have to respond in French until the middle of grade 1 — a 1.5-year silent period is provided in which the child may use his first language for communication until he acquires enough French to respond in French. As several scholars have pointed out, this increases communication and thereby the child's chances of getting comprehensible input (see Swain and Lapkin, 1982, chapter two; Lambert and Tucker, 1972, pp. 237-238).

What we have learned from immersion

What immersion has taught us is that comprehensible subject-matter teaching *is* language teaching. Students don't simply learn the rule in the language class and have it "reinforced" in the subject-matter class. The subject-matter class is a language class if it is made comprehensible to the language student. In fact, the subject-matter class may even be better than the language class for language acquisition. In language-teaching classes operating according to the principle of comprehensible input, teachers always face the problem of what to talk about. In immersion, the topic is automatically provided — it is the subject matter. Moreover, since students are tested on the subject matter, not the language, a constant focus on the message and not form is guaranteed.

Second language acquisition theory thus implies that immersion works for the same reason other successful methods work: it is the comprehensible-input factor that is crucial, not simply the greater amount of time devoted to the second language. A project we recently completed at the University of Ottawa confirms this (for details, see Wesche, this issue). In place of intermediate French and English as second language courses, university students took their second semester of a one-year psychology course in special "sheltered" sections taught in their second language. Native speakers of the second language were excluded and all class presentations were in the second language, as were the readings. Pre- and post-tests in the second language were given, but for our purposes only; grades were based on subject matter performance only. The entire experience consisted of less than 40 hours exposure to the target language in class. Our sheltered students did quite well in learning psychology, matching the immersion students' success in learning subject matter. Students in the sheltered psychology course also gained in second-language proficiency, doing as well as students in well-taught regular classes in English and French that provided large quantities of comprehensible input.

This result, along with other evidence supporting the comprehensible input hypothesis, suggests that it is the approach and not only the greater amount of exposure that is responsible for immersion students' gains in language. Reports in the research literature on other programmes confirm that language students can gain in second-language competence via comprehensible subject-matter teaching (see especially Stern et. al., 1976; Buch and de Bagheera, 1978).

Implications: the transition problem

The insights gained from immersion are being applied to many other language-teaching situations. In general, the idea that comprehensible subject-matter teaching is language teaching may provide at least part of the solution for what can be called the "transition problem", the fact that students may do quite well in elementary language classes but may not be able to utilize the second language in the "real world".

In my view, the goal of the language class is to bring the student to the point where he or she can use the language outside the second-language classroom in understanding and communicating with native speakers. If the student reaches this level of competence, he or she can continue to improve from the comprehensible input received "on the outside". The language class thus need not produce students who speak the second language at native levels, but need only produce "intermediates", students who can use the language for real communication with its speakers. Students need not acquire the entire language in the language class; when they finish the course, they will still make mistakes.

Their acquisition will continue as they interact with and receive comprehensible input from native speakers.

But even this modest goal is rarely achieved. Students complete even excellent elementary-level classes, classes filled with comprehensible input, but are not ready to use the language on the outside in any truly demanding situation. An adult foreign-language student, for example, who completes a year of Natural Approach Spanish at the university will be able to converse comfortably with a native speaker (who adjusts his speaking a bit to the level of the student) on a variety of everyday topics. This is great success when compared with the results of the usual second-language class. But our student will have limitations; he will not be able to use the telephone easily, read the classics with comfort, and will certainly not be in a position to study at the University of Mexico. And it is not clear that more language teaching, even if it is enlightened, will help the situation. Similarly, the limited English-proficient child, even after extensive and excellent ESL, is not necessarily ready to function well in a social studies class along with native speakers of English.

Immersion programmes, however, have produced genuine intermediates. Despite their "flaws", their occasional errors in the second language, immersion students are clearly capable of using the second language on the outside. They can use French comfortably in social situations (see Bruck, Lambert and Tucker, 1974) and can follow complex subject-matter instruction in French.

The sheltered class

The sheltered class is a subject-matter class made comprehensible for the second-language student; native speakers of the language of instruction are excluded. A crucial characteristic of the sheltered class is that it is a real subject-matter class — not "ESL math" or selections from subject-matter classes introduced as part of the language class. The focus *and the test* are on the subject matter. This is done to ensure that the students' attention is on the message, not the medium, a practice that will ensure, according to the theory, optimal language acquisition.

Sheltered classes emphasize comprehension, both aural and reading. Our goal *is* to produce students who can read and write well. The comprehensible-input hypothesis maintains, however, that the way to achieve this is not to force speaking and writing but to provide massive amounts of comprehensible input. The ability to produce will be a result of this input.[4]

Although input provided in the sheltered class is "simplified" and made comprehensible for the language acquirer, the beginning language student will not be able to participate, since his language level will not be high enough to enable him to follow instruction — a period of general language teaching (comprehensible input on familiar and concrete topics) needs to precede the sheltered class. In addition, the level of language required will vary with the subject. Social studies, for example, requires a higher level of language than math.

Examples of sheltered-language teaching

The University of Ottawa project, described earlier in this article and by Wesche in this issue, is an example of the sheltered class serving as a bridge to the mainstream. Our hope is that students who successfully complete the sheltered course will be better able to cope with the same or related subject matter in the regular mainstream class. Sheltered classes might be made available in several areas in the North American university for international students who show that they need to improve their academic English.

We have been utilizing the sheltered-class idea in programmes for limited English-proficient children in the United States. The following plan was worked out originally in the ABC Unified School District in Los Angeles County classrooms as well as using the first language in such a way so to aid the acquisition of English. The table below represents our "idealized" programme, designed for an elementary school in which a substantial number of students enter with little or no English.

The beginning non-English speaking child is deliberately mixed with children who speak English as a native language for art, music and physical education. A good amount of comprehensible input will be provided here, thanks to the pictures in art and the movement (total

Programme for limited-English speaking students

Level	Mainstream	Sheltered	First language
beginning	art, music, physical education	english as a second language	all core subjects
intermediate	art, music, physical education	english as a second language, mathematics	social studies
advanced	art, music, physical education, mathematics	english as a second language, social studies	enrichment
mainstream	all subjects	–	enrichment

physical response) of physical education. The beginning programme also includes ESL, based on comprehensible input methodology. All "core" subjects are taught in the child's first language. The child's level of English is too low at this stage to understand subject-matter instruction in English. In addition, education in the first language has clear advantages: it causes the development of general academic-cognitive skills and provides specific subject-matter information. This general academic training helps enormously by providing background information that makes English input comprehensible; this explains why well-designed bilingual programmes teach English as well as and often better than, all-day English programmes (Cummins, 1981; Krashen, 1981).

The intermediate child, in this system, is defined as the child whose English is now good enough to begin immersion-style sheltered subject-matter classes. We begin with math, since, as mentioned earlier, math in general does not require as high a level of language as social studies. Subjects such as social studies remain in the first language. The "advanced" child is ready to begin partial mainstreaming. His language level may be high enough by now to do math with native speakers of English, but will probably not be high enough for social studies, which now can be done as a sheltered class. Finally, the child is fully mainstreamed for academic subjects.[5] The time spent at each level will vary according to the amount of English available outside the school.

Such a programme attempts to combine the best of immersion and bilingual education, and illustrates how they can work together. In fact, immersion and bilingual education succeed for the same reason — they both provide comprehensible input. Immersion does this directly, via comprehensible subject matter teaching, and properly done bilingual education provides the background information that makes English input more comprehensible.

A final example comes from d'Anglejan (1978), who proposes that immigrants be placed in "carefully chosen occupational slots" where they can receive comprehensible input related to their profession. This experience would serve as a stepping-stone to survival in ordinary work situations.

The three steps

Three steps are involved in all of these examples. The first consists of *general language teaching*, designed to increase competence to the point where the student can participate in *sheltered language teaching*, at stage two. Stage three is the *mainstream*.

The stages may overlap; as we saw earlier, the limited English-proficient child receives sheltered social studies while doing mainstream math. In addition, the mainstreaming process does not occur all at once — the acquirer gradually increases his ability to participate in different mainstream contexts and situations.

What I have tried to show in this article is that immersion programmes have made two major contributions. They have been, of course, of direct benefit to many students in Canada and the United States. Perhaps even more important, they have shed light on the nature of the language-acquisition process and have pointed the way to important improvements in language education.

NOTES AND REFERENCES

1. Students in early total-immersion programmes (all in French with language arts introduced around grade 3) may show a temporary lag on tests of spelling, punctuation and vocabulary in English. They typically catch up by grade 4 and often surpass those educated entirely in English in later grades. (See e.g. Swain and Lapkin, 1982, chapter four; see also Lapkin and Swain, this issue).

2. Students in early total-immersion programmes match comparison subjects in math, science and social studies (see Swain and Lapkin, 1982, chapter five). Partial-immersion students (some subjects taught in French, some in English) usually show similar patterns but a few comparisons show a lag in some subject-matter learning. This may be due to their lower attainment in French. Late-immersion students starting at grade 6 generally do as well as comparison students in learning subject matter if their immersion experience is preceded by sufficient core French (Swain and Lapkin, p. 68, see also Lapkin and Swain, this issue).

3. This is not to say that the study of grammar is useless. While comprehensible input leads to subconscious knowledge of a language, termed "acquisition", grammar study and error correction lead to conscious knowledge, termed "learning". V. utilize conscious learning in language performance as an editor, or monitor, making limited corrections before (or after) we actually produce an utterance. The monitor is quite limited, however. Only small changes are possible for most people and its use is difficult, requiring simultaneous attention paid to both form and meaning.

4. This does not mean that output practice should be avoided. Some practice in producing language may help the student gain confidence and, in the case of writing, may help the student develop an efficient writing process. Moreover, engaging in conversation and in two-way interaction in class helps guarantee comprehensible input and facilitates comprehension checking by the teacher (see Long, 1983).

5. We encourage, at the advanced level, continued study in the first language, e.g., literature and social studies taught in the first language, because of the benefits of full bilingualism, including job-related advantages, a healthy sense of biculturalism (lack of shame of the first culture), and the possibility of superior cognitive development (Cummins, 1981). This enrichment programme can simply take the place of elective foreign-language study.

Bach, G. and I. de Bagheera. "An immersion programme for the professional improvement of non-native teachers of ESL", in *On TESOL '78*. TESOL: Washington, 1979, 106-117.

Bruck, M., W. Lambert and G.R. Tucker. "Bilingual schooling through the elementary grades: The St. Lambert project at grade seven," in *Language Learning* 24, 1974, 183-204.

Cummins, J. "The role of primary language development in promoting educational success for language minority students", in Office of Bilingual Bicultural Education (ed.), *Schooling and Language Minority Students: A Theoretical Framework*. Los Angeles, California: Evaluation, Dissemination and Assessment Center, California State University, 1981, 3-49.

d'Anglejan, A. "Language learning in and out of classroom", in J. Richards (ed.) *Understanding Second and Foreign Language Learning*. Rowley, Ma.: Newbury House, 1978, 218-236.

Krashen, S. "Bilingual education and second language acquisition theory", in Office of Bilingual Bicultural Education (ed.), *Schooling and Language Minority Students: A Theoretical Framework*. Los Angeles, California: Evaluation, Dissemination and Assessment Center, California State University, 1981, 3-49.

Krashen, S. *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Oxford: Pergamon Press, 1982.

Long, M. "Native speaker/non-native speaker conversation in the second language classroom". *On TESOL '82*. TESOL: Washington, 1983, 207-225.

Lambert, W. and G.R. Tucker. *Bilingual Education of Children*. Rowley, Ma.: Newbury House, 1972.

Stern, H.H., M. Swain, L. McLean, R. Friedman, B. Harley and S. Lapkin. *Three Approaches to Teaching French*. Toronto: Ministry of Education, Ontario, 1976.

Swain, M. and S. Lapkin. *Evaluating Bilingual Education: A Canadian Case Study*. Clevedon, Avon, England: Multilingual Matters, 1982.

In the traditionnal shuffle between centralization and regionalism in Canada is immersion a symptom of a growing ideological change among Canadians towards greater open-mindedness, or does the new bilingualism give rise to new tensions?

Towards the larger community

DOMINIQUE CLIFT

As a journalist and author, the fluently bilingual **Dominique Clift** regularly comments on matters pertaining to language. An astute observer of the sociopolitical and economic scene in Canada, he has written extensively for major English and French-language publications including *The Globe & Mail*, *The Toronto Star*, *La Presse* and *Le Soleil*.

After a little more than a decade, French immersion has already taken on the character of a major innovation in Canadian education. Its success as well as the political support it is now able to muster are the most visible signs of a dramatic shift in the attitudes of English-speaking Canadians, one that affects their perceptions of culture, language and society. It represents a move away from the old idea of uniformity towards a broader acceptance of pluralism and diversity.

French immersion originated in Quebec in a period of change. It was a response to a noticeable trend to make French the principal language of work and communication within the province. Everyone concerned was well aware that the traditional approach to second-language instruction was hopelessly inadequate to meet a challenge of this order. Moreover, the English community in Montreal was sadly deficient in language skills as a result of its aloofness and lack of contact with the French majority. The problem was to ensure the community's survival and continued prosperity in unfavourable circumstances. Total immersion turned out to be the most immediate and practical response for meeting the needs of young people. Early successes boosted the community's confidence in coming to terms with French nationalism.

This new approach to education found quick favour in the rest of Canada. However, very different motives operated with English-speaking people in the other provinces. Intentions here were closely related to the country's newly attained level of socio-economic development with its broader horizons, more sophisticated career opportunities, and more diversified avenues of self-fulfillment.

Parental concern over the future of their children and their capacity to remain adaptable can sometimes be one of the most sensitive barometers of social transformations. The insistence with which Canadian parents have demanded French immersion suggests that they have acquired a new perception of the role and nature of language. Unilingualism, even in the case of English, is seen increasingly as a liability in a world that is not only competitive but multicultural as well. The ability to step out of one's self, as it were, by means of a second language, enhances the ability to assess one's self in a more realistic and effective way. Similarly, it becomes much easier to discover the unconscious and crippling assumptions that are often the product of cultural blinkers. This is an extremely valuable asset in a world where technology is relentlessly undermining old ways of thinking.

The current trend is to see language and culture in relative terms rather than as absolutes, as did educational authorities who once sought to enforce the territorial monopoly of English and who encouraged conformity in all cultural and political matters. But this type of exclusiveness could not withstand the impact of massive postwar immigration on eating habits, lifestyles, literary and artistic tastes, and ultimately on the way people related to language itself. Pluralism had to come, as it already had in the United States.

The present recourse to English as an international language of business, of science, and even of diplomacy, might have been expected to encourage a certain linguistic smugness in Canada and to perpetuate a spirit of parochialism. Indeed, Quebec voters are often reminded

of the relatively inferior position of their language on the international scene; this kind of approach is designed to wean them away from the defensive and isolationist policies of the Parti Québécois government on the question of language, but it has proved to be embarrassingly counterproductive. Nevertheless, English Canada seems to have become more open-minded on such an issue than at any time previously. Repeated contacts with countless foreigners able to express complex ideas in a language other than their own have helped modify Canadian attitudes about their own language and their traditional resistance to learning a second one. A growing number now see unilingualism as a severe limitation, and they are eager to find ways of overcoming it. French immersion provides one solution for their children anyway.

Another factor which helps explain the growing popularity of French immersion is the appeal it makes to the elitism which has long been characteristic of Canadian society. In other words, immersion has many of the attributes of private schools. But it is all at public expense since federal and provincial funding, offered in the interest of national unity, makes the whole system viable.

If acceptance of bilingualism reflects the profound transformations that are now under way in Canadian society, it is to be expected that it will produce contrary tensions which will inevitably overflow into politics. Such tensions will pinpoint the areas where anxiety and perhaps hostility are surfacing. Apprehension and resistance will indicate what it is that some are so eager to preserve, thus providing valuable clues about the nature of the changes that are now in progress.

The workplace is one area of conflict. Bilingual persons will naturally seek the broadest possible recognition for what they consider an indispensable asset. However, the unilingual majority will seek to minimize the importance of a second language so that job specifications and remunerations remain unchanged. Their view is that bilingualism is a specialized skill with limited applications. Hence they do not believe that it should be rewarded with special premiums or with preferential advancement. In other words, they reject the idea that knowledge of the two official languages should be taken as an indication of superior qualifications and that it should offer better career opportunities.

The federal public service has long been the main theatre for this kind of debate which has significant ideological implications. As a general rule, the proponents of bilingualism insist on the representativeness of public institutions, particularly when sizeable minorities are present. Their idealism coincides with their self-interest. Presenting the state as a prime mover in social and economic progress maximizes their personal linguistic skills. On the other hand, the critics of official bilingualism will tend to see only a limited role for government, which is to offer a relatively narrow range of services and exercise a limited responsibility for the state of the economy. Thus bilingualism and representativeness are much more compelling for those committed to thoroughgoing reform than they are for conservatives. In fact, these two ideas have provided some of the justifications for the expansion of government bureaucracy.

Opinion tends to divide along similar lines in private enterprise, depending on how broadly or narrowly corporate responsibilities are defined. Tensions can be just as great, if not greater, than they are in the public service. This has been the experience of two English-language newspapers in Montreal, *The Gazette* and *The Star* (now defunct). Both have had to face alternating rebelliousness and demoralization in their newsrooms.

The source of the problem is that bilingual reporters who are assigned to cover social and political issues will develop a vision of Quebec and of Montreal which is at odds with the one held by unilingual editors and management. Reporters tend to demand greater corporate involvement with the two language communities in the province and the city. They will also be far more aggressive in developing stories and features, in interpreting social change, than they are allowed to be. The management of both papers was usually committed to a summary and simplified presentation of political issues, one that would not detract from a policy of consumerism established on the basis of sustained market research. Readers should not be antagonized by persistent representations of conflict and tension.

Similar situations have developed in advertising, insurance, and many other industries that rely on a close scrutiny of public needs and attitudes. Bilinguals and unilinguals are frequently proposing divergent social interpretations and corporate policies. The ideological differences, resulting from particular skills and visions, heighten the competition for jobs and advancement between the two groups. They are indicative of a long drawn-out struggle for power, the purpose of which is to control the direction of social change to one's advantage.

The most serious and damaging source of tension is among those who resent the greater prominence given to the French language and who attribute it solely to the growing influence of Quebec on national policy. They often look at current trends in the light of a conspiracy designed to modify the English character of the country. They do not contemplate the possibility that the transformations they are noticing and complaining about may originate partly with the changing attitudes of English Canada itself. A more open attitude on language and culture has allowed a greater degree of French participation in the administration of the country.

A number of books have been sounding the alarm and compiling the evidence of a French plot. One of them is by a retired Canadian Air Force commander, J.V. Andrew, and is entitled *Bilingual Today, French Tomorrow*. The cover carries the subtitle *Trudeau's Master Plan And How it Can Be Stopped*. Addressing an

international audience, the author warns that Canada may be drifting towards civil war, and he asserts that "It is in the interests of the United States to see that as much of Canada remains an English-speaking country."[1] The ultimate risk is one of a French takeover of American assets in Canada.

A similar book, beyond the pale of reasonable argument, is *French Power: The Francization of Canada* by Sam Allison, a history teacher living in Montreal. His thesis is that French is the language of bureaucracy and big government, and that it is destroying the English character of the country. The cover makes this quite plain: a ham-fisted arm with a rubber stamp has punched a hole from behind a map of Canada, just where Ottawa would be, and it is putting a *fleur-de-lis* on every major Canadian city. The illustration has it poised ready to strike Toronto with the plague. "English Canadians are accepting injustices and hardships imposed by French-dominated big government as a sort of atonement for the supposed sins of the past," the author maintains.[2]

The most stubborn resistance to the idea of cultural and linguistic pluralism comes from the Quebec Government which in this matter has undeniably been acting with strong public support. The official view is that early second-language training compromises the quality of the mother tongue, just as later bilingualism will weaken attachment to the traditional culture. In the overwhelmingly English context of North America, the feeling is that only energetic state intervention will ensure the preservation of the French language.

Historically, the French experience with bilingualism has not been in the field of education but in the workplace which until rather recently had been under the authority of English-speaking managers and foremen. This form of immersion was linked to the industrialization of the province. Because workers and clerical employees lacked the vocabulary to describe the tasks they were performing and

Off to face the world

the equipment they were using, they resorted to the English words used by their employers. The whole process was accompanied by increasingly negative feelings about the French language, particularly its apparent inadequacy for business and industrial purposes. Such self-critical views, accompanied by feelings of inferiority, contributed in weakening collective resistance to the demographic trends favouring assimilation into the English-speaking majority.

The introduction of mass education in the early 1960s along with subsequent legislation in the 1970s imposing French as the main language of work have helped to calm anxieties about cultural survival. But the siege mentality still holds sway when it comes to language, with the result that French attitudes on this question are not synchronized with those slowly coming to the surface in English Canada. Having had a long and bitter experience with bilingualism, it may be another generation before Quebec becomes aware of the limitations of unilingualism and is willing to accept the risks of pluralism.

For the time being, Quebec is moving in a direction opposite to that of English Canada by attempting to minimize the diversity which had been allowed to subsist until now within its borders. Provincial authorities, supported by nationalist sentiment, are seeking to create a homogeneous society where minority groups are not encouraged to develop any cultural differences from the French mainstream, except for inconsequential folkloric traits. This type of policy was also the norm in English Canada where concessions to minority groups were felt to detract from the task of nation-building as well as from national unity. However, English Canada has now reached a stage in its development where a growing number of people are rejecting the notion that unity should be perceived in terms of linguistic and cultural conformity. Slowly, the political climate is being transformed.

Yet, on this thorny question of language, Canadians exhibit a split political personality. For example, Quebec voters have traditionally elected provincial parties committed to the expansion of provincial autonomy while, at the same time, supporting federal parties which definitely favoured a greater degree of centralization. Recently, they have identified with the nationalist and isolationist policies of the Parti Québécois while endorsing the integrative ones of the federal Liberal party. It is as if they believed that intergovernmental relations were essentially adversarial and that politics is basically an unresolved conflict between the centre and the periphery.

In English Canada, these contradictory attitudes do not show themselves in such a stark manner, but they are present nevertheless. Regional sentiment and community loyalties are still very strong, and they frequently come into conflict with the requirements of national unity. Language is one topic where

this occurs. Thus most people will concur with bilingualism at the national level, and they will support the entrenchment of language rights in the constitution; they will concede the necessity of providing a certain range of French services provincially, but they are deeply divided on the entrenchment of official bilingualism. However, it is with local and municipal bodies that attitudes are most unyielding. The broad national community is seen as having a very different set of requirements from those of the immediate social environment. Some compromises and adjustments are seen as necessary nationally but not so provincially and locally. Here again, therefore, regional sentiment remains lively enough to reproduce the tensions between the centre and the periphery.

This, in fact, conforms to the historical pattern of Canadian development where geography, climate, and economics, worked in such a way as to produce insoluble tensions between political authority and the outlying areas under its control. Authority in Canada has often been exploitive, as were the Family Compact in Upper Canada and the Chateau Clique in Lower Canada during the 19th century. But this way of exercising power was possibly the only way, at that time, of mobilizing the resources necessary for development. Central government has always antagonized regional sentiment by diverting scarce resources for national purposes, leaving local communities with very limited means with which to meet their own requirements. These communities and outlying areas were made resentful because of their dependence and powerlessness, and they therefore took refuge in various forms of political revolt.

Western alienation and French nationalism in Quebec are two contemporary examples of the frustrations that result from the opposing demands of national unity and regional identity. However, it is not only in politics that such tensions have shown themselves. In Protestant areas, the rise of powerful religious institutions with their weighty ecclesiastical structures increased the costs of religion to the point where the poorer elements flocked to evangelical sects offering other worldly and less expensive forms of spiritual support. In another domain entirely, the consolidation of the Canadian banking system at the turn of the century drained the Maritime provinces of business initiative and financial resources for the benefit of national development; the result was that the local economy stagnated and a substantial part of the population was forced to emigrate to other parts of the country. The continued expansion of the bureaucracy nationally may lay the groundwork for future tensions between local communities and the centres of political authority as increasing resources are being diverted to support it.

Language has now become symptomatic of the troubled relations that persist between centralized authority and the periphery. It presents a somewhat paradoxical situation, just as if Canadians had accommodated themselves to distinct and unrelated levels of political reality, each with its own set of rights and principles. Thus language rights are divisible in the sense that they may exist nationally but remain inapplicable provincially or locally. So strong are the forces of dissociation, the centrifugal forces, in Canada that there is no consensus on the fundamental question of human rights. While these are theoretically supposed to transcend circumstances and expediency, in Canada they remain subject to political bargaining, provincial opting-out and local tampering. The result is that there is no such thing as a Canadian legal personality uniformly accepted from one end of the country to the other. This situation goes beyond language; it also concerns other rights such as those of native Indians and women. And it means that centralized authority — in the various guises of government, industrial conglomerates or banking institutions — has not yet been able to fuse the diverse components of Canadian society into a unified whole.

Although regionalism survives as a protest against an oppressive centralization of power and resources, it offers rather limited social and economic horizons. Individuals who want to be part of a broader community have no alternative but to identify with the large institutions that dominate the life of the country, particularly the federal government with its cultural objectives. In a sense it is an ideological choice: achievement and power versus self-determination. It is the excitement of the large city versus the comfortable kinships of the small town.

French immersion, in this context, is a choice made on behalf of one's children in favour of the larger community. It is the beginning of a voyage into a country that is largely unknown.

NOTES

1. J.V. Andrew. *Bilingual Today, French Tomorrow*. Richmond Hill, Ontario: BMG Publishing Ltd., 1977, p. 5.

2. Sam Allison. *French Power: The Francization of Canada*. Richmond Hill, Ontario: BMG Publishing Ltd., 1978, p. 6.

Glossary

English-French glossary of terms used by French-immersion specialists

A **alternative programme:** programme/enseignement optionnel

B **bilingual schooling:** éducation/enseignement bilingue

C **co-curricular activities:** activités parallèles au programme

communicative language test: épreuve de compétence communicative

content learning: apprentissage des contenus

conventional French instruction: enseignement traditionnel du français

core French programme: cours de base de français; cours de base; programme cadre de français

D **dual-track school:** école à deux régimes pédagogiques/d'enseignement

E **exposure:** contact avec le milieu langagier; bain de langue seconde; l'ambiance langagière; exposition aux rayonnements de la langue seconde; expérience du français

extended French: cours de français enrichi (de base)

F **fluent bilingualism:** aisance dans les deux langues

French native speaker: locuteur français d'origine; Francophone d'origine

functional ability: compétence/habileté/capacité

functional bilingualism: bilinguisme fonctionnel

functional fluency: maîtrise/compétence fonctionnelle

H **home language:** langue du foyer; langue parlée à la maison

I **immersion approach:** méthode immersive

immers'on centre: centre d'immersion

immersion class: classe immersive; classe d'immersion; cours immersif

immersion, early: immersion longue (M-12)

immersion education: enseignement immersif

immersion, French: programme de cours immersifs en français; immersion en français

immersion, full: immersion totale

immersion high school teacher: titulaire de classe immersive au secondaire

immersion, late: immersion courte (7-12)

immersion, middle: immersion de durée moyenne (5-12)

immersion, partial: immersion partielle

immersion pattern: régime/type d'enseignement immersif

immersion route: immersion

immersion student: élève des classes immersives

immersion teacher: titulaire d'un cours immersif

interactive language use: emploi interactif de la langue

L **language arts, English:** apprentissage/enseignement de l'anglais en tant que langue maternelle

language efficiency: compétence linguistique; compétence langagière; bon rendement langagier

language instructor: professeur de langue

learner: enseigné; apprenant

M **materials, curricular:** matériels pédagogiques; matériels didactiques; aides didactiques

materials, learning: matériels pédagogiques de l'élève

materials, teaching: matériels pédagogiques du maître

N **native language:** langue d'origine

native speaker: locuteur d'origine/originel

native-like speaker of French: compétence en français presque égale à celle des locuteurs d'origine

P **patterns of discourse structure, basic:** modèles de structures de base (fondamentales) du discours

patterns of grammar, basic: modèles grammaticaux de base

patterns of sound, basic: formes phonologiques de base; structures phoniques de base

patterns of word-formation, basic: modèle de base de la formation de mots

performance, second language: performance dans la langue seconde

proficiency, French: compétence en français

proficiency, language: compétence linguistique/langagière

proficiency, minimal: compétence minimale

proficiency, native: compétence de locuteur d'origine; compétence originelle

proficiency, near-native: compétence quasi originelle

R **regular English-based school programme:** enseignement ordinaire en anglais

regular English-medium schools: écoles de langue anglaise; classes anglophones

S **sheltered classes:** classes protégées

sheltered workshop programme: programme de cours en atelier protégé

skills, first language: compétence/aptitudes/habileté en langue maternelle

skills, language: capacités/aptitudes langagières

skills, listening: aptitudes à écouter; capacités auditives

skills, literacy: capacités de lecture et d'écriture

skills, production: capacités productives/expressives; aptitudes à s'exprimer/à l'expression

skills, reception: capacités réceptives; aptitudes à comprendre

skills, verbal: aptitudes verbales

speaker, non-proficient: locuteur non compétent

speaker, second language: usager de la langue seconde

submersion: submersion

T **test of the production skills:** test des capacités productives; test des capacités expressives; test des capacités d'expression

V **voluntary:** libre

Second-language enrolment, by province

Number and percentage of the total school populations studying French as a second language in each of the nine provinces where English is the majority language and English as a second language in Quebec, and percentage of time devoted to second-language instruction, 1970-71, 1981-82 and 1982-83.

	ELEMENTARY LEVEL				SECONDARY LEVEL			
	Total enrolment	Second-language enrolment Number	%	Instruction time devoted to second language %	Total enrolment	Second-language enrolment Number	%	Instruction time devoted to second language %
NEWFOUNDLAND								
1970-71	**101,877**	21,835	21.4	5.0	**58,853**	37,895	64.4	10.0
1981-82	**84,437**	37,458	44.4	6.4	**60,070**	34,291	57.1	11.1
1982-83	**82,407**	37,518	45.5	6.7	**59,245**	34,457	58.2	11.0
PRINCE EDWARD ISLAND								
1970-71	**16,818**	3,561	21.2	8.0	**13,008**	10,794	83.0	10.0
1981-82	**11,471**	6,905	60.2	6.3	**12,719**	7,358	57.9	10.7
1982-83	**11,520**	6,800	59.0	6.0	**12,630**	7,200	57.0	10.5
NOVA SCOTIA								
1970-71	**121,894**	12,642	10.4	7.0	**85,615**	59,955	70.0	13.0
1981-82	**93,396**	46,114	49.4	7.2	**82,189**	50,790	61.8	12.1
1982-83	**91,476**	44,588	48.7	7.2	**82,159**	50,591	61.6	12.1
NEW BRUNSWICK								
1970-71	**61,923**	37,305	60.2	8.0	**53,310**	42,708	80.1	12.0
1981-82	**44,103**	30,168	68.4	9.0	**49,310**	31,994	64.9	14.3
1982-83	**42,242**	31,328	74.2	9.6	**47,280**	30,579	64.7	14.6
QUEBEC								
1970-71	**824,026**	339,484	41.2	9.0	**515,907**	515,846	100.0	14.0
1981-82	**557,960**	235,631	42.2	10.0	**393,228**	385,363	98.0	16.0
1982-83	**571,400**	240,000	42.0	10.0	**382,700**	375,000	98.0	16.0
ONTARIO								
1970-71	**1,356,705**	514,173	37.9	7.0	**549,827**	269,079	48.9	13.0
1981-82	**1,114,665**	676,409	60.7	11.6	**574,913**	191,916	33.4	14.4
1982-83	**1,081,000**	670,000	62.0	12.0	**558,000**	184,000	33.0	14.0

	ELEMENTARY LEVEL				SECONDARY LEVEL			
	Total enrolment	Second-language enrolment Number	%	Instruction time devoted to second language %	Total enrolment	Second-language enrolment Number	%	Instruction time devoted to second language %
MANITOBA								
1970-71	**134,465**	39,739	29.6	5.0	**102,076**	55,640	54.5	10.0
1981-82	**101,023**	44,989	44.5	6.7	**87,415**	33,621	38.5	11.3
1982-83[c]	**100,700**	45,300	45.0	7.0	**84,600**	33,000	39.0	11.5
SASKATCHEWAN								
1970-71	**133,514**	6,950	5.2	8.0	**113,053**	77,928	68.9	10.0
1981-82	**106,883**	6,668	6.2	7.1	**91,633**	39,508	43.1	9.7
1982-83[c]	**104,600**	6,800	6.5	7.0	**88,370**	38,000	43.0	10.0
ALBERTA								
1970-71	**230,433**	58,235	25.3	6.0	**195,554**	80,607	41.2	10.0
1981-82	**226,543**	52,405	23.1	7.4	**202,831**	55,809	27.5	11.1
1982-83[c]	**217,400**	50,000	23.0	7.5	**200,000**	56,000	28.0	11.0
BRITISH COLUMBIA								
1970-71	**333,340**	18,558	5.6	5.0	**193,651**	127,293	65.7	10.0
1981-82	**299,162**	84,374	28.2	5.5	**197,765**	90,899	45.9	11.3
1982-83[c]	**292,885**	81,836	27.9	5.5	**198,415**	87,832	44.3	11.0
TOTAL								
1970-71	**3,314,995**	**1,052,482**	**31.8**		**1,880,854**	**1,277,745**	**67.9**	
1981-82	**2,639,643**	**1,221,121**	**46.3**		**1,752,073**	**921,349**	**52.6**	
1982-83	**2,595,630**	**1,214,170**	**46.8**		**1,713,399**	**896,679**	**52.3**	

a *Does not include students for whom the regular language of instruction is English in Quebec and French in the other provinces.*

b *Preliminary figures provided by the Department of Education.*

c *Statistics Canada estimate. (In the case of Alberta, applies to the elementary level figures only.)*

Source: Statistics Canada, Elementary and Secondary Education Section. (As published in Commissioner of Official Languages *1982 Annual Report*.)